

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

PADRES DE NIÑOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN GRUPAL.

GIFTED CHILDREN PARENTS. A GROUPAL INTERVENTION PROPOSAL

Presentado por: D. EDUARDO DE MIGUEL SALVADOR

Tutor/a académico/a: Dra. MARTA GONZÁLEZ DE LA CÁMARA

Alcalá de Henares, 10 de marzo de 2021

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	5
3. Marco teórico	5
3.1. Las Altas Capacidades.....	5
3.1.1. Conceptualización según Joseph Renzulli	5
3.1.2. Características personales.....	7
3.2. El impacto de las Altas Capacidades en los padres	8
3.3 La intervención con padres de niños/as con Altas Capacidades	12
4. Propuesta de intervención	13
4.1. Presentación de la propuesta	13
4.2. Objetivos de la propuesta	14
4.3. Criterios de inclusión	15
4.4. Metodología y recursos.....	16
4.5. Desarrollo de las sesiones.....	17
4.6. Cronograma de aplicación y temporalización	32
4.7. Evaluación de la propuesta	33
5. Conclusiones	35
6. Referencias	37
7. Anexos	50
ANEXO I. Test de conocimientos sobre las Altas Capacidades	50
ANEXO II. Cuestionario de Estrés Parental en Altas Capacidades	51
ANEXO III. Exposición “Qué debo saber”	52
ANEXO IV. Mitos y estereotipos sobre las Altas Capacidades.....	55
ANEXO V. Tabla Estudiantes brillantes vs Altas Capacidades.....	56
ANEXO VI. Exposición “frases para hablar con mi hijo/a sobre sus AACC”	57
ANEXO VII. Guion para ejercicios de entrenamiento en Autocompasión	58
ANEXO VIII. Imagen para la actividad “Mi círculo de responsabilidad”	60
ANEXO IX. Tabla de claves racionales	61
ANEXO X. Exposición sobre recursos de adaptación educativa	62

Resumen

El presente estudio trata de averiguar cuáles son las dificultades que encuentran los padres de niños/as con Altas Capacidades (AACC) en su labor de crianza. En él se recogen las necesidades de este colectivo y se plantea una propuesta de intervención. Se han encontrado una serie de evidencias que indican que este colectivo sufre mayores niveles de estrés y malestar asociado a su labor parental. Uno de los principales focos de malestar es la sensación de desconocimiento acerca de qué son las AACC. También se ha detectado que estos padres manifiestan una falta de apoyo social, y demandan un espacio en el que puedan encontrarse con otros que estén en su misma situación. Por último, el colectivo muestra la necesidad de adquirir estrategias educativas que resulten útiles en casos de AACC. De este modo, se realiza una propuesta de intervención en formato grupal. En ella se introducirán procedimientos propios de la intervención psicoeducativa, psicoterapéutica y psicopedagógica.

Palabras clave: *Altas Capacidades, apoyo social, crianza, estrés parental.*

Abstract

This research tries to find out what are the difficulties that gifted children parents encounter in their parenting work. Then, an intervention proposal based on this group's needs is presented. Some evidences have been found showing that this group suffers higher levels of stress and discomfort associated with their parenting. One of the main discomfort sources is the feeling of ignorance about what Giftedness is. It has also been detected that these parents manifests a lack of social support, and demand a space where they can meet others in the same situation. Finally, this group shows the need to acquire some useful educational strategies. A groupal intervention is proposed, introducing psychoeducational, psychotherapeutic and psychopedagogical procedures.

Key words: *Giftedness, parenting stress, raising children, social support.*

1. Introducción

Tradicionalmente, tanto la Educación Especial como la Psicología Educativa se han centrado en aquellos alumnos que mostraban mayores dificultades para el aprendizaje, dejando a un lado las posibles demandas individuales de aquellos niños/as con más capacidad (Adda y Catroux, 2005, Aretxaga, 2013; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Renzulli, 2002). En la actualidad se está prestando mayor atención a las necesidades de estos últimos, y el campo de investigación sobre las Altas Capacidades (AACC) está comenzando a desarrollarse un mayor ritmo y profundidad (Comes et al., 2012; Reis y Renzulli, 2015; Tourón, 2020).

Pero la intervención psicológica está prácticamente limitada al trabajo con los propios niños/as que presentan AACC, y son pocos los estudios que investigan este área desde un enfoque parental o familiar (Alonso et al., 2003; Sahuquillo et al., 2016; Ozcan y Merdan, 2016). El presente estudio pretende demostrar que esto es un error, por dos razones: 1) los padres constituyen las principales figuras educativas durante la niñez, 2) su labor influye en el desarrollo de las capacidades de los menores.

Por otro lado, la mayoría de propuestas de intervención con padres de niños/as con AACC están enfocadas desde la Psicología Educativa y limitan su actuación a la orientación psicoeducativa (Alonso et al., 2003; Martín-Lobo, 2004; Nguyen, 2012; Kadioglu, 2018). Pero, como veremos más adelante, el papel parental en casos de AACC tiene implícitos una serie de retos y dificultades que pueden tener un impacto en el bienestar psicológico de los padres (Arroyo et al., 2006; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Renati et al., 2017; Ozcan y Merdan, 2016), lo que nos hace plantearnos la adopción de un enfoque sanitario. Del mismo modo, parecer ser que este colectivo requiere la adquisición de nuevas estrategias educativas; un apoyo psicopedagógico.

A continuación, se exponen los resultados de una investigación teórica, recogiendo las necesidades de este colectivo. Se propone un plan de intervención que dé respuesta a

dichas necesidades desde la integración de tres enfoques o disciplinas: Psicología Educativa, Psicoterapia y Psicopedagogía.

2. Objetivos

La presente investigación persigue tres objetivos:

1. Conocer si el colectivo de padres de niños/as con AACC presenta mayores dificultades en la labor de crianza que el resto de los padres.
2. Averiguar si existe un impacto en la salud mental de los padres ante la existencia de un hijo/a con AACC.
3. Conocer qué tipo de intervención psicológica convendría aplicar a este colectivo.

3. Marco teórico

3.1. Las Altas Capacidades

3.1.1. Conceptualización según Joseph Renzulli

Joseph Renzulli promovió una visión de las AACC más amplia e integradora (Aretxaga et al., 2013; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Tourón, 2020) que aquella concepción clásica basada en el CI superior y en el rendimiento académico (Terman, 1931). Renzulli definió este colectivo como aquellas personas con mayor capacidad creativo-productiva, es decir, capaces de trabajar y realizar aportaciones originales a la sociedad (Renzulli, 2002; Renzulli, 2011).

El modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1978, citado en Renzulli, 2011) establece que el concepto *Giftedness*, o Altas Capacidades, hace referencia a aquél colectivo de niños/as que muestran un rendimiento superior a la media en tres áreas concretas del funcionamiento humano, las cuáles define del siguiente modo (Reis y Renzulli, 2015; Renzulli, 2002; Renzulli, 2011; Renzulli et al., 2006):

- **Aptitud Intelectual:** capacidad superior a la media para procesar y asociar información, integrar experiencias y pensar de forma abstracta. También incluye la capacidad de adquirir conocimientos y de llevarlos a la práctica con facilidad.
- **Capacidad Creativa:** fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento. Alta sensibilidad sensorial e intensidad emocional. Apertura a la experiencia y disposición a tomar riesgos.
- **Orientación a la tarea:** perseverancia, resistencia y perfeccionismo. Gran fascinación por temas relevantes o trascendentales. Autoconfianza y perspectiva de futuro.

Conviene diferenciar el concepto AACC o *Giftedness* de otros tipos de perfiles de niños/as que sobresalen (Alonso, 2006; Alonso et al., 2003; Aretxaga, 2013; Arroyo et al., 2006; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Torrego et al, 2011): *precoces* (desarrollan habilidades mentales a un ritmo más rápido que el resto de sus iguales), *talentosos* (capacidad superior para una o varias áreas o tareas concretas) y *Superdotados* (dotación intelectual superior, CI ≥ 130). No hay un consenso respecto a la prevalencia de las AACC en España, pero la mayoría de autores refieren un 3-5% (Comes et al., 2008; Martín-Lobo, 2004; Tourón, 2020). No obstante, bajo la concepción de Renzulli de AACC creativo-productiva, estaríamos hablando de una prevalencia de un 11% (Bélanger y Gagné, 2006; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Manzano et al., 2010; Renzulli, 2002; Renzulli y Gaesser, 2015)

El sistema de identificación más fiable para el modelo que utiliza el presente estudio son las *Renzulli Scales* (Renzulli et al., 2013). No obstante, podemos encontrar otros métodos de identificación con instrumentos validados en España, a los que se les pueden añadir otras fuentes de información como sería la observación de padres, profesores y compañeros (Prieto-Ayuso et al., 2019; Reis y Renzulli, 2015; Tourón, 2020). Para evaluar el área de *Aptitud Intelectual*, se pueden utilizar pruebas estandarizadas tales como la Escala de Inteligencia de Weschler para niños (WISC-V)

o la Escala de Inteligencia Stanford-Binet (SB-5), para las que se recomienda poner un punto de corte no más alto de una desviación típica ($CI \geq 115$). La segunda dimensión, *Capacidad Creativa*, puede evaluarse mediante pruebas como el Test Torrance (TTCT) o el Test de Creatividad Infantil (TCI) (Romo et al., 2016). En el área *Orientación a la tarea*, la observación por parte de agentes externos del comportamiento y de los productos que genera el niño/a cobra una especial relevancia (Alonso et al., 2003; Aretxaga et al., 2013; Arroyo et al., 2006; Comes et al., 2008; Tourón, 2020).

Para llevar a cabo la tarea de detección de casos de AACC, a ojos de Renzulli y Gasser (2015), debemos tener en cuenta tres ideas fundamentales: “1) no existe un sistema de identificación perfecto, 2) es necesario un equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, y 3) son las personas y no los instrumentos los que toman las decisiones” (p. 97).

3.1.2. Características personales

Además de las tres áreas del modelo de los Tres Anillos, Renzulli describe seis elementos o características esenciales que definirían a las personas con AACC (Renzulli, 2002; Renzulli, 2011; Renzulli et al., 2006), donde la mayor parte de los rasgos descritos coinciden con lo documentado por parte de otros autores (Aretxaga, 2013; García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011; Freeman, 2015; Gagné, 2004; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Manzano y Arranz, 2008; Pfeiffer, 2015; Prieto-Ayuso et al., 2019; Secadas y Pomar, 2003; Reis y Renzulli, 2009; Torrego et al., 2011; Touron, 2020; Vidergor y Gordon, 2015):

- Pasión por una disciplina: eligen temas o áreas de estudio con las que establecen un “verdadero romance” (Renzulli et al., 2006, p.18). Abordan las tareas de forma pasional, ya que el tema en cuestión despierta en ellos poderosas emociones y les absorbe.
- Sensibilidad hacia temas humanos: se manifiesta con un sentido de la justicia muy desarrollado, interés por temas éticos o morales, capacidad empática, comunicación afectiva y altruismo.

- Energía física y mental: capacidad para invertir grandes cantidades de energía en tareas orientadas a un objetivo concreto, lo que les permite abordar el trabajo con intensa curiosidad y mucho carisma. Demuestran una gran capacidad de atención sostenida.
- Coraje: orientación al reto y tolerancia al riesgo. Estos niños/as muestran una tendencia a ponerse a prueba y a enfrentar sus miedos. Suelen desarrollar ideas u opiniones muy independientes a las de los demás, y defienden sus convicciones con contundencia.
- Optimismo en la tarea: incluye componentes motivacionales, emocionales y cognitivos. Se materializa de manera que el niño/a está dispuesto a aceptar el trabajo duro de manera esperanzadora, estableciendo buenas expectativas.
- Visión futurista: sensación de capacidad para cambiar las cosas, y tendencia a perseguir objetivos a largo plazo. Muestran un locus de control interno y una gran autoeficacia, además de un sentido del destino muy desarrollado. Se involucran en tareas orientadas a un objetivo final de gran relevancia a nivel social.

3.2. El impacto de las Altas Capacidades en los padres

Existe una creencia bastante extendida en nuestra sociedad (Adda y Catroux, 2005; Arroyo, 2006; Gómez-Masdevall y Mir, 2011), que dice que la crianza de un niño/a con AACC es menos costosa que la del resto de niños/as, que la parentalidad en estos casos está exenta de preocupaciones acerca del futuro del niño/a y que la labor educativa es menos demandante. Pero hay una serie de investigaciones (Duquette et al., 2011; Dwairy, 2004; Freeman, 2015; Garn et al., 2010; Gómez-Arizaga et al., 2019; Higuera-Rodríguez, y Fernández-Gálvez, 2016; Manzano y Arranz, 2008; Nguyen, 2012; Ozcan y Merdan, 2016; Rabadán y Hernández-Tornero, 2016; Patrick et al., 2015; Ryoo, 2017; Siegle, 2013; Vidergor y Gordon, 2015) que indican lo contrario.

Bishop (2012) y Rimlinger (2016) encontraron que los padres de niños/as con AACC presentan mayores niveles de estrés y ansiedad que el resto de los padres. No obstante, parece ser que muchos de ellos se ven inhibidos a buscar ayuda profesional u orientación, porque perciben la existencia de esta creencia en su entorno (Adda y Catroux, 2005; Gómez-Arizaga et al., 2019; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Renati et al., 2017). En la presente investigación teórica se exponen aquellos factores que generan estrés parental en casos de AACC, entendiendo este concepto como aquellas reacciones psicológicas aversivas causadas por las demandas de la crianza de un hijo/a (Deater-Deckard, 2004).

Los niños/as con AACC tienen características especiales, y su comportamiento puede llegar a ser muy diferente al de otros niños/as de su edad. Para los padres, estas diferencias pueden resultar admirables o fascinantes en algunas ocasiones, pero también impactantes, confusas o incontrolables (Alonso et al., 2003; Bishop, 2012; Gómez-Arizaga, 2019; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Ozcan y Merdan, 2016). La parentalidad en casos de AACC tiene implícitos una serie de retos únicos, no comparables a los que encuentran el resto de los padres (Arroyo et al., 2006). Renati et al. (2017) descubrieron que estos padres experimentan frecuentes sentimientos de soledad, y que perciben que su red de apoyo social habitual no les proporciona la ayuda que necesitan. Consideran que los consejos u orientaciones del resto de padres no les resultan útiles, o no son aplicables a su hijo/a (Adda y Catroux, 2005; Aretxaga, 2013; Arroyo et al., 2006; Ozcan y Merdan, 2016; Vidergor y Gordon, 2017).

También se ha detectado en estos padres una percepción de falta de apoyo por parte del centro educativo (Aretxaga et al., 2013; Nguyen, 2012; Ozcan y Merdan, 2016; Gómez-Arizaga et al., 2019; Renati et al., 2017; Vidergor y Gordon, 2015). Ozcan y Merdan (2016) y Renati et al. (2017) descubrieron que la mayor fuente de estrés y preocupación era la escuela, en concreto, la ausencia de apoyo y de sensación de alianza con profesores, tutores u orientadores. Por esta razón, según Rimlinger (2016)

y Brulles y Winebrenner (2012), muchos de ellos recurren a la educación privada o incluso al *homeschooling*, y por supuesto a buscar formaciones complementarias a las del centro. Esto supone una serie de esfuerzos a nivel personal y económico, difíciles de mantener en el tiempo (Gómez-Masdevall, 2011; Nguyen, 2012; Renati et al., 2017).

Además de la desconfianza hacia el centro educativo, los padres reportan una serie de problemas de integración en la escuela. Es frecuente que los profesores y tutores llamen la atención a los padres, dando el mensaje de que el niño/a es indisciplinado, violento, vago o impertinente. Y como resultado, esto provoca discusiones en el hogar, castigos y reprimendas al niño, y empeora el clima y la satisfacción familiar (Adda y Catroux, 2005; Comes et al., 2012; Ozcan y Merdan, 2016; Siegle, 2013; Vidergor y Gordon, 2015).

El principal miedo de estos padres es que su hijo/a no desarrolle su potencial. Se ha encontrado que manifiestan sentirse constantemente preocupados por encontrar recursos educativos para sus hijos (Bishop, 2012; Gómez-Arizaga et al., 2019; Wright-Scott, 2018). Crean altas expectativas acerca de su desarrollo, especialmente asociadas a la excelencia o brillantez académica, y se encuentran en una búsqueda continua de oportunidades de formación (Arroyo et al., 2006; Gómez-Masdevall, 2011; Vidergor y Gordon, 2015). Estas familias se sienten en la obligación de estimular constantemente al niño y de proporcionarle una educación de primer nivel, y esto genera altos niveles de estrés parental (Gómez-Arizaga et al., 2019; Ozcan y Merdan, 2016; Renati et al., 2017; Rimlinger, 2016),

No obstante, se conoce que los índices de fracaso escolar son más altos en alumnos con AACC (Freeman, 2015; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Martín-Lobo, 2004; Siegle, 2013). Además, bajo la concepción de Renzulli, las AACC no son un indicador de rendimiento académico sino de capacidad creativo-productiva. De este modo, muchas de las expectativas de los padres en el área académica no terminan por cumplirse, ya que no se ajustan a la realidad de las AACC (Rabadán y Hernández-Tornero, 2016;

Freeman, 2015; Patrick et al., 2015; Siegle, 2013). Pero esto no solo se queda ahí, puesto que los padres también crean unas expectativas muy altas sobre su propio papel parental. Desarrollan la creencia de “no podemos perder la oportunidad”, aumentan su autoexigencia y comienzan a tener una actitud crítica hacia su propia labor educativa (Adda y Catroux, 2005; Al-Dhamit y Kreishan, 2016; Arextaga et al., 2013; Arroyo et al., 2006; Bishop, 2012; Duquette et al., 2011; Dwairy, 2004; Ozcan y Merdan, 2016).

En referencia a esto, González-Pienda y Núñez (2005) encontraron que cuanto mayor es la percepción de los padres de la capacidad del niño/a, más frecuentemente establecen atribuciones internas de causalidad ante sus fracasos. Se ha detectado una tendencia a la autocrítica y a la atribución causal interna en estos padres, de manera que experimentan frecuentemente sentimientos de culpa cuando las expectativas depositadas en su hijo/a no se ven cumplidas (Arroyo et al., 2006; Gómez-Arizaga et al., 2019; Garn et al., 2010; Gómez-Masdevall, 2011; González-Pienda y Núñez, 2005).

También se habla de un mayor desgaste energético en estos padres, ocasionado por las continuas demandas de aprendizaje del niño/a con AACC (Adda y Catroux, 2005; Bishop, 2012; Ozcan y Merdan, 2016; Renati et al., 2017). Ese desgaste también se debe a su comúnmente observada dificultad para adaptarse a las normas impuestas por agentes externos y a su habitual oposición ante órdenes con poco fundamento racional (Arextaga et al., 2013; Renati et al., 2017; Renzulli, 2011; Renzulli et al., 2006; Rudasill et al., 2013; Sastre-Riba, 2008). Estas dificultades pueden generar en los padres una baja percepción de autoeficacia parental (Adda y Catroux, 2005; Arroyo et al., 2006; Bishop, 2012; Rimlinger, 2016).

Por último, los padres que también cuentan con un segundo hijo/a, el cual no presenta AACC, manifiestan sentirse preocupados por el impacto que este fenómeno puede tener en su vida (Ben Artzey, 2020; Schieber, 2019). Se ha encontrado que estos segundos hijos/as, a los que Arroyo et al. (2006) denominan “los grandes olvidados de la familia” (p. 126), experimentan desajustes emocionales que tienen un impacto en su autoestima

y en su capacidad cooperativa y competitiva. (Gómez-Masdevall y Mir, 2011). Según estas autoras, las relaciones entre hermanos en estos casos no son igualitarias.

3.3 La intervención con padres de niños/as con Altas Capacidades

La intervención con padres de niños con AACC debe comenzar con una correcta psicoeducación acerca de qué es este fenómeno (Acereda, 2000; Aretxaga et al., 2013; Gómez Masdevall y Mir, 2011; Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez, 2016; Nguyen, 2012). Se ha encontrado que estos padres sufren ciertos niveles de ansiedad asociada una sensación de desconocimiento acerca de qué son las AACC, que les hace sentirse perdidos y confusos (Adda y Catroux, 2005; Duquette et al., 2011; Rimlinger, 2016).

Para ello, además de ofrecer una explicación adaptada sobre este fenómeno, es imprescindible modificar algunas creencias previas acerca de las AACC que vienen provocadas por mitos y estereotipos socialmente extendidos sobre este colectivo. En concreto, se plantea esencial ayudarles a descartar aquellos mitos que hablan de una tendencia a la excelencia académica y al aislamiento social (Aretxaga et al., 2013; Arroyo et al, 2006; Cañete, 2010; Freeman, 2015; Gómez-Arizaga et al., 2019; Gómez-Masdevall, 2011; Rabadán y Hernández-Tornero, 2016). Esto genera expectativas desajustadas en el área académica y preocupaciones asociadas al área social. Del mismo modo, se ha planteado la necesidad de entrenar a los padres para que sean capaces de explicar al niño/a qué son las AACC (Acereda, 2000; Adda y Catroux, 2005, Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez, 2016; Hoge y Renzulli, 1993; Martín-Lobo, 2004).

Por otro lado, debido a su percepción de falta de apoyo social, estos padres demandan un espacio en el que puedan encontrar a otros padres que estén en su misma situación, donde puedan normalizar sus dificultades e inseguridades ante el reto de educar a un niño/a con AACC (Adda y Catroux; Arroyo et al., 2006; Bishop, 2012; Free, 2017; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Rimlinger, 2016; Ozcan y Merdan, 2016; Renati et al., 2017). Se han encontrado antecedentes a este estudio en los que se relata el uso de

grupos de entrenamiento (Leana-tascilar, 2016) y de terapias en formato grupo de apoyo (Free, 2017). Del mismo modo, los investigadores documentan que estos padres demandan una mayor cooperación y apoyo por parte del centro educativo. Se plantea necesario ayudarles a adoptar estrategias eficaces para conseguir dicho apoyo en la escuela (Aretxaga et al., 2013; Gómez-Masdevall, 2011; Martín-Lobo, 2004; Ozcan y Merdan, 2016; Vidergor y Gordon, 2015).

Aunque las fuentes consultadas tan sólo hacen referencia a una intervención desde la Psicología Educativa, los resultados de la presente investigación teórica muestran una serie de factores que generan estrés parental en casos de AACC. Se considera necesario proponer intervenciones psicoterapéuticas que actúen sobre dichos factores y ayuden a mantener la salud y bienestar psicológico de este colectivo.

También se ha encontrado que los autores (Adda y Catroux, 2005; Aretxaga et al., 2013; Ozcan y Merdan, 2016; Renati et al., 2017; Rudasill et al., 2013; Sastre-Riba, 2008) destacan la necesidad de ofrecer intervenciones psicopedagógicas que ayuden a estos padres a adaptar sus estilos educativos y sus estrategias a las necesidades del niño/a con AACC. Aunque los autores consultados han propuesto una serie de orientaciones psicoeducativas, no hay evidencia de la aplicación de ningún programa estructurado encaminado a trabajar estos dos últimos aspectos desde la Psicoterapia y la Psicopedagogía.

4. Propuesta de intervención

4.1. Presentación de la propuesta

La investigación teórica realizada pone en entredicho la creencia de que la intervención psicológica con niños/as con AACC debe centrarse exclusivamente en el trabajo con los menores. Se ha puesto sobre la mesa la idea de que el papel parental en casos de AACC requiere de una serie de apoyos. También se ha alcanzado la conclusión de que esa intervención con los padres no puede estar limitada a la

orientación psicoeducativa, sino que conviene incorporar una serie de acciones llevadas a cabo desde el campo de la Psicoterapia y de la Psicopedagogía.

Se propone un programa de intervención grupal basado en 3 bloques o áreas de intervención. La primera constará de una serie de orientaciones psicoeducativas acerca de qué son las AACC. La segunda incluirá intervenciones psicoterapéuticas que pueden ayudar a reducir el estrés parental de este colectivo. La tercera, de carácter psicopedagógico, tratará de facilitar una serie de estrategias educativas útiles en AACC.

La propuesta incluye dos pruebas psicométricas (*ver Anexos 1 y 2*), que se utilizarán para medir el efecto de las intervenciones del programa. También se proporcionan todos aquellos materiales (*ver Anexos, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10*) que deberán utilizarse durante el desarrollo de las sesiones.

Se pretende proponer un programa económico, que exija pocos costes materiales, temporales y humanos, y fácilmente aplicable. Por ello se plantea una intervención de corta duración (8 semanas), aplicada en formato online por un solo profesional.

4.2. Objetivos de la propuesta

Objetivos Generales:

1. Dotar a los participantes de una serie de conocimientos acerca de las AACC.
2. Disminuir los niveles de estrés parental de los participantes.
3. Facilitar el desarrollo de estrategias educativas eficaces para casos de AACC.

Objetivos Específicos:

- Desmentir una serie de mitos y estereotipos acerca de las AACC.
- Proporcionar un espacio de encuentro en el que los padres intercambien conductas de apoyo.
- Reducir el gasto energético ocasionado por las demandas del niño/a.
- Disminuir el efecto de las inseguridades parentales.

- Reducir conductas de autocrítica y de atribución causal interna.
- Facilitar estrategias que ayuden a los padres a establecer una relación de cooperación con los profesionales del colegio.

Partiendo de los resultados obtenidos en la investigación teórica, y tratando de operativizar las intervenciones dirigidas al objetivo 2, se han seleccionado 8 variables que parecen estar implicadas en los niveles de estrés parental en casos de AACC, sobre las cuáles se intervendrá a lo largo del programa:

1. Conocimiento sobre las AACC
2. Percepción de apoyo social
3. Expectativas académicas
4. Autocrítica
5. Estilo atribucional ante fracasos del niño/a
6. Percepción de autoeficacia parental
7. Desgaste energético
8. Percepción de la relación entre hermanos

4.3. Criterios de inclusión

A continuación, se enumeran de manera justificada los criterios de inclusión de los participantes propuestos para el presente programa:

1. Haber recibido el diagnóstico de AACC en los últimos 9 meses: garantiza la necesidad de los participantes de adquirir conocimientos acerca de las AACC.
2. El informe del niño/a describe la detección de AACC ajustándose a los criterios diagnósticos que fundamentan el presente estudio y al modelo de Renzulli: garantiza la validez interna de las intervenciones propuestas.
3. El niño con AACC tiene la edad cronológica (8 a 10 años) para cursar Segundo Ciclo de Educación Primaria: garantiza la homogeneidad y validez de los ejemplos que aparecerán en las actividades grupales. Además, ha sido indicada

como la edad más adecuada para diagnosticar AACC (Alonso et al., 2003; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Martín-Lobo, 2004; Sahuquillo et al., 2016).

4. No presencia de trastornos mentales en los participantes (TAG, Depresión, TOC, etc.) ni en su hijo/a con AACC (TDAH, TOD, fobias, etc.): requeriría atención individualizada.
5. No presencia de problemas de adaptación social graves en el niño/a con AACC (bullying, aislamiento, fobia social etc.): requeriría atención individualizada.
6. Existencia de, al menos, un segundo hijo/a que no presente AACC: identificado como factor de estrés parental (posibilidad de adaptación del programa eliminando las actividades referentes a este elemento).
7. Recomendable: participación de ambas figuras parentales.

4.4. Metodología y recursos

El presente programa de intervención con padres de niños/as con AACC está diseñado para aplicarse en grupo, en formato online mediante la aplicación *Zoom*. El programa está dirigido a los padres de ocho niños/as con AACC, es decir, a un máximo de 16 participantes. No es necesario que exista una entidad o empresa que gestione el programa o facilite recursos materiales o humanos. Está diseñado para que pueda ser llevado a cabo por una sola Psicóloga con habilitación Sanitaria, la cual debe cumplir algunos requisitos:

- 1- Amplia formación sobre el colectivo de AACC.
- 2- Experiencia en terapia grupal online y habilidades en la gestión de grupos.
- 3- Formación complementaria en Psicología Educativa y Psicopedagogía.
- 4- Experiencia como formadora de padres e impartidora de talleres.
- 5- Experiencia en el uso de la plataforma *Zoom* y disponer de un usuario con licencia de administrador.

Es necesario que el abordaje de las intervenciones se realice teniendo en cuenta la necesidad de facilitar el intercambio de experiencias entre los participantes. El profesional debe tener la capacidad de estimular la participación y fomentar la expresión emocional, al igual que habilidades en el manejo de silencios. También es conveniente que sus habilidades de comunicación sean suficientes para la realización de pequeñas exposiciones.

La profesional utilizará frecuentemente la herramienta “abrir salas Zoom”, mediante la cual se establecen subdivisiones del grupo para determinadas actividades. Cuando se utilice esta herramienta, la psicóloga tendrá acceso a todas las salas, y podrá supervisar o mediar en el transcurso de las actividades. Durante las exposiciones, utilizando la herramienta “compartir pantalla”, se presentarán aquellos materiales que se aportan en el presente documento. Cabe resaltar la recomendación de que, cuando surjan preguntas o haya intervenciones por parte de los participantes, se deje de compartir pantalla para que la aplicación Zoom vuelva a mostrar las cámaras de todos los participantes durante dicha intervención.

Como última recomendación, se estima que los nombres de las sesiones y de las actividades tienen una connotación personal/emocional, por lo que es adecuado que se mencionen frecuentemente.

4.5. Desarrollo de las sesiones

A continuación, se muestra el desarrollo del programa y se enumeran las sesiones de intervención especificando sus objetivos, fundamentando su propuesta y describiendo sus actividades.

- **Sesión 0: Entrevista**

- Descripción de las actividades

- Actividad 1 – Presentación del programa, duración y metodología. Revisar que se cumplen los criterios de inclusión.

- Actividad 2 – Instrucciones acerca de la evaluación pre-tratamiento y envío de los cuestionarios.
- Actividad 3 – Lectura recomendada: “Desde el punto de vista de una madre. Una íntima visión de las Altas Capacidades” de Eva Bares Caño (2019).

- **Sesión 1: “No estamos solos”**

- Objetivos: 1) facilitar a los participantes una serie de conocimientos básicos acerca de las AACC, 2) iniciar la creación de un espacio de encuentro, en el que los padres establezcan una nueva red social de apoyo, beneficiosa en su labor de crianza.
- Fundamentación: tener un mayor grado de conocimiento acerca de qué son las AACC libera a los padres de preocupaciones y facilita una mayor sensación de control a la hora de abordar la labor educativa (Acereda, 2000; Adda y Catroux, 2005, Gómez Masdevall y Mir, 2011; Higuera-Rodríguez, y Fernández-Gálvez, 2016). Para intervenir con este colectivo, el primer paso es dotar a los participantes de unas correctas nociones sobre las AACC (Nguyen, 2012). Para llevar a cabo esta tarea es recomendable hacer uso de metáforas (Kadioglu, 2018), y hacer que los padres comparen y ejemplifiquen la información que reciben con lo que observan en casa. Por otro lado, se sabe que el tratamiento psicológico en formato grupal genera sensación de apoyo social en los participantes (Burlingame et al., 2011; Gómez, 2016; Rodríguez y Font, 2013). Verbalizar las dificultades personales delante de otras personas que se encuentran en una situación similar aumenta la probabilidad de que nos sintamos comprendidos, expresemos nuestras necesidades y normalicemos nuestras emociones (Alfredsson y Broberg, 2016; Papageorgiou y Kalyva, 2010; Solomon et al., 2001), y también facilita el intercambio de consejos, soluciones y perspectivas (Adame, 2009; Alfredsson y Broberg, 2016; Burlingame et al., 2011; Gómez, 2016).

➤ Descripción de las actividades:

- Actividad 1 – “Bienvenida”: la sesión se abre con una bienvenida al programa. Se explica brevemente el funcionamiento del mismo y se enumeran los objetivos descritos en el apartado 4.2. El psicólogo debe dedicar unos minutos a reforzar/felicitar la decisión que han tomado los participantes acudiendo al programa, y también a desmontar el mito de que “la crianza en AACC es más sencilla”. El mensaje que debe transmitir es: “acudir a este programa no es debilidad ni falta de valía, es fortaleza y responsabilidad”. Después se realizará una breve presentación de los participantes. Cada pareja explicará: por qué decidieron acudir al programa y qué esperan obtener de él. Después, el psicólogo destacará aquellas razones o ideas comunes, o que estén relacionadas, tratando de concluir que todos se encuentran en una situación similar: “no estamos solos”. Se hará mención del libro “Desde el punto de vista de una madre” (Bares, 2019), cuya conclusión apoya este mensaje.
- Actividad 2 – “¿Me comprendes?”: se abrirán 4 salas en la aplicación *Zoom*, y en cada una se encontrarán dos parejas padre-madre. Consistirá en establecer un diálogo en el que una pareja explique a la otra: 1) cómo se enteraron del diagnóstico positivo y cómo les afectó la noticia, 2) qué problemas encuentran en su labor educativa, 3) cómo se sienten respecto a los comentarios de otros padres y profesores, y 4) qué necesidades tienen a día de hoy. Después todos los participantes volverán a la sala principal de la sesión *Zoom*. Se hará una puesta en común acerca de lo que ha sucedido en el ejercicio. Los participantes hablarán acerca de cómo se han sentido tanto en su turno de palabra como en el momento de escuchar a la otra pareja, en concreto, si se han sentido comprendidos o identificados con ellos. De nuevo, se trata de concluir que todos los participantes se encuentran en una situación similar: “no estamos solos”.
- Actividad 3 – “¿Qué necesito saber?”: el psicólogo realizará una exposición (ver *Anexo 3*) acerca de lo que sabemos de las AACC (basado en Acereda, 2000;

Adda y Catroux, 2005; Aretxaga et al., 2013; Arroyo et al., 2006; Freeman, 2015; Gagné, 2004; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Martín-Lobo, 2004; Pfeiffer, 2015; Reis y Renzulli, 2015; Renzulli, 2011; Renzulli et al., 2006; Torrego et al., 2011; Tourón, 2004; Tourón, 2020) toda la información estará adaptada a los padres. A lo largo de la exposición se tratará de facilitar la participación. Se utilizarán metáforas (*Ver Anexo 3*, diapositiva 5) y se presentarán ejemplos prácticos. Se lanzarán preguntas con el objetivo de que los participantes establezcan relaciones entre su experiencia personal y lo que se les muestra en la exposición: “¿estáis de acuerdo?, ¿veis esto en casa?, ¿os suena?, ¿cómo es esto en vuestro hijo/a?”.

- Tarea para casa: cada participante redactará una breve carta anónima, lo que quieran transmitir en ella queda a su elección. Tan solo se les pedirá que esa carta debe estar dirigida a otro padre/madre de un niño/a con AACC, el cual está atravesando dificultades en la crianza del niño/a.

- **Sesión 2: “Sé quién es mi hijo”.**

- Objetivos: 1) informar a los padres sobre aquellos falsos mitos y estereotipos socialmente extendidos acerca de las AACC, 2) facilitar que los padres ajusten sus expectativas en cuanto al rendimiento académico del niño/a, 3) dotar a los padres de una serie de estrategias para explicar al niño/a qué son sus AACC.
- Fundamentación: se sabe que existen una serie de mitos y estereotipos que describen el fenómeno de las AACC como algo negativo en el área social y una garantía de éxito en el área académica. Estos mitos generan miedos y preocupaciones en los padres, les hacen adoptar medidas educativas erróneas y provocan que establezcan expectativas desajustadas en torno al niño (Adda y Catroux, 2005; Aretxaga et al., 2013; Arroyo et al., 2006; Cañete, 2010; Gómez-Masdevall, 2011; Freeman, 2015; Rabadán y Hernández-Tornero, 2016). Derrumbar estos mitos se presenta como algo crucial en la intervención con

padres. También se sabe que las explicaciones de los padres al niño/a acerca de qué son las AACC tienen un potente efecto beneficioso en el desarrollo de su autoconcepto (Acereda, 2000; Adda y Catroux, 2005, Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez, 2016; Hoge y Renzulli, 1993; Martín-Lobo, 2004). Se considera que es necesario preparar a los padres para que puedan transmitir al niño de forma realista y constructiva qué son sus AACC.

➤ Descripción de las actividades:

- Actividad 1 – “¿Qué NO son AACC?”: se abre la sesión lanzando las dos siguientes preguntas: 1) ahora que ya sabéis qué son las AACC, ¿podrías decir si existe algún mito o estereotipo acerca de este colectivo que no sea del todo cierto? 2) ¿cómo os afecta escuchar esas falsas creencias por parte de otros padres, profesores o compañeros? A continuación, se expone la tabla “Mitos y estereotipos sobre las AACC” (*ver Anexo 4*), (basado en Adda y Catroux, 2005; Aretxaga et al., 2013; Arroyo et al., 2006; Cañete, 2010; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Freeman, 2015; Rabadán y Hernández-Tornero, 2016).
- Actividad 2 – “Estudiantes brillantes vs Niños que brillan”: se destacarán aquellos mitos anteriormente expuestos que estén relacionados con la brillantez académica. El psicólogo hablará de la necesidad de diferenciar a los niños con AACC de los niños académicamente sobresalientes. Se dará el mensaje de que no es aconsejable crear expectativas de brillantez académica en casos de AACC. A continuación, se expone la tabla “Estudiantes brillantes vs Altas Capacidades” (*ver Anexo 5*), (basado en Aretxaga et al, 2013; Arroyo et al., 2006; Cañete, 2010; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Renzulli, 2011; Touron, 2020).
- Actividad 3 – “¿Y mi hijo/a sabe quién es?”: el psicólogo explicará (y tratará de ser contundente) que es estrictamente necesario que el niño sea consciente de que tiene AACC. Esto será crucial para que desarrolle un autoconcepto realista y dé explicación a los posibles sentimientos de aislamiento, o al por qué se siente

diferente respecto a otros niño/as. Para esta actividad, se utilizará la exposición “Frases para hablar con mi hijo/a sobre sus AACC” (*ver Anexo 6*), (basado en Adda y Catroux, 2005; Arretxaga, 2013, Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Nguyen, 2012; Renzulli, 2011).

- **Sesión 3: “Yo, mi mejor aliado”**

- **Objetivos:** 1) facilitar que los participantes sean conscientes de aquellos momentos en que realizan atribuciones causales internas y conductas de autocrítica de manera desadaptativa, analizando las consecuencias. 2) desarrollar dos herramientas (Autocompasión y análisis realista del locus de control) que contrarresten los efectos de estas dos conductas y disminuyan su habituación.
- **Fundamentación:** se ha registrado que los padres de niños con AACC establecen altas expectativas respecto al desarrollo y los logros del niño/a, y también hacia su papel parental. Muchos de ellos aumentan su autoexigencia y emiten conductas de autocrítica (Adda y Catroux, 2005; Al-Dhamit y Kreishan, 2016; Arextaga, 2013; Arroyo et al., 2006; Bishop, 2012; Duquette et al., 2011; Dwairy, 2004; Ozcan y Merdan, 2016), algo que puede convertirse en un hábito generador de ansiedad y sufrimiento. Para esto, se propone aplicar tres ejercicios de Entrenamiento en Autocompasión, pues ya hay evidencia de que reduce las conductas de autocrítica y de autocastigo (Neff, 2003a; Neff, 2003b; Raes, 2010; Samaie y Farahani, 2011) y las sensaciones de miedo al fracaso (Breines y Cheng, 2012; Neff et al., 2008). Por otro lado, se ha detectado que los padres de niños/as con AACC establecen atribuciones internas de causalidad ante los problemas (especialmente los fracasos) del niño/a (Garn et al., 2010; Gómez-Arizaga et al., 2019; Gómez-Masdevall, 2011; González-Pienda y Núñez, 2005). El modelo del Círculo de Influencia (Covey, 1989) propone que las personas que saben discriminar el locus de control de los eventos que les

rodean establecen atribuciones causales más funcionales, y son capaces de responder de manera adaptativa sus responsabilidades (Covey, 1989; Covey, 1992; Cullen, 2009; Piña, 2016).

➤ Descripción de las actividades:

- Actividad 1 – “Crítica vs Compasión”: se comienza con una puesta en común acerca de aquellas situaciones en las que los participantes realizan conductas de autocrítica, de forma privada o manifiesta, en el contexto de su labor parental. Se hablará de las sensaciones desagradables y las limitaciones que genera esta conducta. A continuación, se realizará un ejercicio de visualización con imaginación guiada, para el que se aporta un guion (*ver Anexo 7*). En él, los participantes harán una comparación entre la forma en que suelen tratar a un ser querido que sufre porque tiene dificultades y cómo se tratan a sí mismos cuando son ellos quienes se encuentran en una situación de dificultad en la crianza de su hijo/a con AACC. Después del ejercicio se abrirán dos salas *Zoom*, para que los participantes comenten brevemente cómo se han sentido en el ejercicio y si se han “dado cuenta” de algo.
- Actividad 2 – “La Voz de la Autocompasión”: se explicará brevemente en qué consiste la Autocompasión: “tratarnos a nosotros mismos de la misma forma que trataríamos a un ser querido cuando se encuentra en una situación de dificultad”. Se realizará un segundo ejercicio de visualización “La voz de la Autocompasión” (*ver Anexo 7*). Se guiará a los participantes con indicaciones, tratando de que establezcan una conducta deliberada de autocompasión acerca de una situación difícil del pasado, de gravedad moderada y no relacionada con la crianza de su hijo/a con AACC. Una vez realizado, se hará una breve puesta en común acerca de cómo se han sentido los participantes durante el ejercicio, analizando posibles barreras o dificultades y hablando de la utilidad de esta estrategia. Después se procederá a realizar el último ejercicio de visualización (*ver Anexo 7*), que será idéntico al anterior, pero esta vez estará centrado en una situación de dificultad

(también moderada) relacionada con la crianza del niño/a con AACC (basado en Neff, 2003b).

- Actividad 3 – “Mi círculo de responsabilidad”: se pedirá a los padres que anoten 5 o 6 aspectos de la crianza del niño/a en los que encuentran dificultades, que han tratado de abordar sin éxito en numerosas ocasiones (por ejemplo, bajo rendimiento en una asignatura, relación conflictiva con otro niño/a, comentarios negativos acerca del niño/a por parte de profesores, etc.). A continuación, se presenta la imagen (*ver Anexo 8*) “el Círculo de Responsabilidad” (adaptado de Covey, 1989). Se escogerá a un voluntario/a que, apoyándose en la imagen, tratará de identificar aquellos elementos relacionados con una de las problemáticas anotadas (aquella de gravedad moderada) que se encuentran dentro y fuera del círculo de control/responsabilidad. El resto de las participantes podrán intervenir dando su opinión. Por último, se pide a los participantes que realicen dicha actividad de manera individual durante 5 minutos.
- Tarea para casa: cumplimentar y autocorregir el test de Fortalezas VIA (Peterson y Seligman, 2004) y traer resultados en la siguiente sesión. Accederán a la versión gratuita entrando en la página web del VIA Institute of Character (2021).
- **Sesión 4: “Mis fortalezas superan mis inseguridades”**
 - Objetivos: 1) hacer conscientes a los participantes de cuáles son sus fortalezas personales, 2) ayudarles a conocer cómo pueden poner en práctica sus fortalezas personales en la labor parental.
 - Fundamentación: según nos explica la Psicología Positiva, reflexionar acerca de las propias fortalezas favorece el bienestar psicológico (Park et al., 2004; Peterson y Seligman, 2004; Peterson y Seligman, 2006), disminuye el efecto de las inseguridades personales a la hora enfrentarse a retos y aumenta la percepción de autoeficacia (Park et al., 2004; Park et al., 2013). Esto es aplicable en el contexto de la parentalidad (Cánovas y Sahuquillo, 2011; Park y Peterson,

2006). Azañedo et al. (2014) concluyeron que el Test de Fortalezas VIA (Peterson y Seligman, 2004) es un instrumento válido en población española. Sánchez-Campos (2015) evidenció que los padres de niños/as disruptivos y agresivos se sentían más capaces de afrontar la labor parental después de conocer sus propias fortalezas mediante la aplicación del Test de Fortalezas VIA.

➤ Descripción de las actividades:

- Actividad 1 – “Conozco mis fortalezas”: el psicólogo abre la sesión explicando brevemente qué son las fortalezas personales y argumentando la utilidad de reflexionar acerca de ellas. A continuación, se enumeran las 24 fortalezas que conforman el Test de Fortalezas VIA (Peterson y Seligman, 2004). Cada vez que se mencione una, el psicólogo dejará un tiempo para que los participantes debatan sobre qué define a dicha fortaleza, hasta completar las 24. Después se abrirán dos salas *Zoom*, en cada una habrá cuatro parejas padre-madre u ocho participantes. Se les dará la instrucción: “vais a volver a enumerar las 24 fortalezas. Y entre los ocho, trataréis de averiguar cómo puede aplicarse, o cómo se manifiesta, cada una de esas fortalezas dentro de la labor parental”. Después se volverá a la sala grupal.
- Actividad 2 – “Sé cómo usarlas”: todos los participantes, por turnos, comentarán brevemente al grupo: 1) según los resultados del test, cuáles son mis cinco mayores fortalezas, 2) de ellas, cuáles estoy llevando a la práctica en mi labor parental y cuáles no. Cuando todos hayan acabado, se abrirán de nuevo dos salas *Zoom*. La consigna esta vez es: 1) cada uno explicará de qué manera y en qué situaciones está llevando a la práctica aquellas fortalezas que ha mencionado anteriormente al grupo, en su labor parental, 2) por qué cree que no está utilizando alguna de sus cinco grandes fortalezas en la labor parental, 3) *brainstorming* de los otros siete participantes, dando ideas o alternativas sobre cómo podría el compañero/a aplicar dicha fortaleza en su labor parental. Una vez finalizada la actividad, se vuelve a la sala grupal y se cierra la sesión.

- **Sesión 5: “Cuido mi hogar”**

- **Objetivos:** 1) facilitar estrategias de reforzamiento equitativas cuando existe un hijo/a con AACC y otro que no las presenta, 2) ayudar a que los padres promuevan conductas de cooperación entre hermanos, 3) entrenar a los padres para que sean capaces de enseñar al niño/a con AACC cómo realizar críticas constructivas en el hogar.
- **Fundamentación:** Se ha mencionado que los hermanos de niños con AACC sufren desajustes en su autoestima, su competitividad y su capacidad de cooperación, y que mantienen con ellos relaciones no igualitarias (Arroyo et al., 2006; Ben Artzey, 2020; Gómez-Masdevall, 2011; Schieber, 2019). Muchas veces son los padres los que mantienen estos problemas, acentuando las diferencias de los dos hermanos por no adaptar su sistema de contingencias en el hogar y por no promover actividades de cooperación entre hermanos (Ben Artzey, 2020; Schieber, 2019). También es frecuente que el clima familiar se vea afectado por la tendencia a hacer críticas, especialmente dirigidas al hermano/a, de los niños con AACC (Aretxaga et al., 2013, Gómez-Masdevall y Mir, 2011, Martín-Lobo, 2004), por lo que resulta necesario enseñar a los padres a moderar este comportamiento.
- **Descripción de las actividades:**
 - **Actividad 1 – “Equiparar refuerzos”:** se explicará en qué consiste el reforzamiento de conductas, para después hacer una puesta en común en el que los participantes comentarán: 1) qué tipos de reforzadores utilizan en el hogar tanto con su hijo con AACC como con su hermano/a o hermanos/as, 2) cuándo suelen utilizar dichos reforzadores. Se hablará de la necesidad de adaptarlos a las características de cada hijo/a, ya que no todos los logros o conductas favorables tienen el mismo mérito para ambos hermanos/as. Del mismo modo, no todos los reforzadores tienen el mismo valor o son igual de eficaces para ambos hijos/as. Se les pedirá que hagan (por parejas padre-madre) dos listas para cada

hermano, una con posibles logros y otra con posibles reforzadores, con el fin de hacerles reflexionar sobre un sistema de reforzamiento más equitativo: 1) haz una lista para cada uno de tus hijos/as en la que escribas 5 o 6 posibles logros, puntuando del 0 al 10 el mérito que tendría cada logro para ese hijo/a, 2) haz una lista para cada uno de tus hijos/as en la que escribas 5 o 6 posibles reforzadores, puntuando del 0 al 10 cómo son de eficaces o de importantes dichos reforzadores para ese hijo/a, 3) usando el valor numérico que has dado a cada logro/reforzador, trata de asociar un reforzador a cada logro y analiza las diferencias que hay entre los dos hermanos.

- Actividad 2 – “Fomentar la cooperación”: se dará una breve explicación de lo que son las actividades cooperativas, tratando de dejar claro el mensaje de que estas conductas facilitan una relación positiva entre hermanos/as. Después se pedirá que las parejas padre-madre hagan un listado de aquellas actividades, gustos e intereses que presenta cada hijo/a. Luego se les pedirá que busquen puntos en común o relaciones entre los temas de interés de cada niño. Se hará una puesta en común con el grupo, en la que cada pareja comentará qué intereses comunes han encontrado entre sus dos hijos. El grupo propondrá posibles actividades en las que ambos hijos puedan satisfacer dichos intereses comunes de manera cooperativa. Por último, se pedirá a cada pareja que piensen, basándose en lo encontrado en la actividad 1, cómo podrían diseñar un plan de reforzamiento para fomentar las actividades cooperativas que se han propuesto para sus hijos/as.
- Actividad 3 – “Enseñarle a hacer críticas”: de manera breve, se les explicará cómo los rasgos perfeccionistas de los niños con AACC y su forma de orientarse a las tareas generan una tendencia a emitir críticas. Se hablará de la necesidad de enseñar al niño a realizar críticas de manera constructiva y asertiva. Para ello se les presentará la *técnica del sándwich* (Weiss,1991). Se dedicarán unos minutos a hacer diferentes *Role Play* de manera grupal: dos voluntarios/as

tratarán de aplicar esta técnica a situaciones hipotéticas, mientras los demás hacen de observadores y dan un *feed-back*. Se concluye la sesión proponiendo el objetivo de enseñar esta técnica al niño/a con AACC.

- **Sesión 6: “Mi energía es limitada”**

- **Objetivos:** 1) dotar a los participantes de una serie de estrategias educativas que les ayuden a minimizar el desgaste energético ocasionado por su labor parental, 2) fomentar el uso de estrategias educativas que resultan eficaces en casos de AACC.
- **Fundamentación:** existen evidencias de una correlación entre el estilo parental democrático y el desarrollo de AACC (Dwairy, 2004; Granado y Cruz, 2010; Manzano y Arranz, 2008; Rudasill et al., 2013). Se conoce que los niños con AACC requieren ser partícipes del establecimiento de normas en el hogar. Su creatividad superior, al igual que su baja tolerancia a las contradicciones, dificultan que se adapten a normas impuestas externamente o con las que no se identifican (Aretxaga et al., 2013; Renati et al., 2017; Rudasill et al., 2013). El uso del estilo democrático es, por tanto, beneficioso para el desarrollo de las capacidades del niño/a, y también disminuye el esfuerzo de los padres por hacer que cumpla las normas. Por otro lado, se habla de un funcionamiento cognitivo diferente en AACC, con una especial sensibilidad a estímulos racionales y una imperiosa necesidad de conocer “el por qué” de las cosas, especialmente de las normas y las órdenes (Aretxaga et al., 2013; Martín-Lobo, 2004; Renzulli, 2011; Sastre-Riba, 2008). Por ello se propone entrenar a los participantes para que sepan formular las órdenes de manera que se conviertan en un estímulo racional, transformándolas en lo que hemos llamado “claves racionales” en la actividad 3. Por último, relacionado con la necesidad de saber “el por qué” de las cosas, se sabe que responder a las constantes preguntas del niño/a no favorece el desarrollo de las AACC (Acereda, 2000; Aretxaga et al., 2013; Martín-Lobo,

2004) y además ocasiona un tremendo desgaste energético. Autores han recomendado que los padres faciliten que sea el niño/a quien busque las respuestas a sus inquietudes, fomentando la reflexión y el descubrimiento (Adda, 2005; Gómez-Masdevall y Mir, 2011). Para ello se propone el uso de *reflejos* (Leal, 2013) ante las constantes preguntas, y la utilización de estrategias de descubrimiento guiado (Baro, 2011; Janssen et al., 2014).

➤ Descripción de las actividades

- Actividad 1 – “El estilo democrático”: el psicólogo abrirá la sesión explicando qué es el estilo democrático, y expondrá las razones por las que se recomienda el uso de este estilo educativo, y especialmente en casos de AACC (hacer alusión a la diapositiva 5 de la exposición de la sesión 1). Se hablará de aquellas conductas y estrategias educativas asociadas al estilo democrático. Se explicará que, a corto plazo, el estilo democrático requiere mayores esfuerzos que el estilo autoritario a la hora de establecer las normas, pero a largo plazo es más sencillo lograr que el niño/a las cumpla. A continuación, se abrirá un debate en el que se lanzarán las siguientes preguntas: 1) ¿quiénes utilizáis el estilo democrático?, 2) ¿en qué momentos?, 3) ¿qué utilidad le encontráis?, 4) ¿cómo podrías introducir estrategias educativas de estilo democrático en casa?
- Actividad 2 – “Constantes preguntas”: se hablará de cómo los niños/as con AACC realizan continuas demandas y preguntas a sus padres. Se explicará en qué consiste la estrategia de descubrimiento guiado (Baro, 2011; Janssen et al., 2014) y se pondrán ejemplos de su aplicación en diferentes situaciones. Después se hablará de qué son los reflejos, y se realizará un breve *Role Play*, en el que el psicólogo hará el papel de padre/madre. Varios participantes voluntarios harán el papel de un niño/a con AACC que realiza preguntas de manera ansiosa e insistente. El psicólogo se limitará a responder con reflejos, devolviendo las preguntas con el objetivo de que sea la propia persona quien reflexione acerca de la respuesta: “ah, ¿sí?”, “vaya, ¿y eso?”, “¿y tú qué

piensas?”, “¿cómo puede ser?”, “¿qué crees tú?”, “¿por qué será?”, “¿cuál es tu opinión?”, etc.

- Actividad 3 – “Las claves racionales”: se explicará qué son las claves racionales y por qué son útiles en casos de AACC. Se mostrará una tabla (*ver Anexo 9*) con ejemplos de cómo se puede formular una orden transformándola en clave racional (ej: en vez de usar la orden “ponte el abrigo antes de salir”, usar el estímulo racional “¿No crees que tendrás frío?”; en vez de usar la orden “vete a dormir que es tarde”, usar el estímulo racional “¿No crees que mañana te vas a levantar cansado?”). Se pondrá una tarea relacionada con esta actividad.
- Tarea para casa: anotar las 4 o 5 órdenes que más les cuesta hacer cumplir y elaborar una clave racional para cada una de ellas

- **Sesión 7: “La escuela, un miembro del equipo”**

- Objetivos: 1) dar a conocer a los padres cuáles son los recursos de adaptación educativa existentes, 2) facilitar un análisis sobre qué recursos son más adecuados para las necesidades del hijo/a con AACC, 3) entrenar a los participantes en el uso de un estilo de comunicación asertiva, aplicable a las interacciones con profesores y orientadores del centro.
- Fundamentación: el colectivo objeto de estudio manifiesta una percepción de falta de apoyo por parte del centro educativo. Varios autores (Aretxaga et al., 2013; Gómez-Arizaga et al., 2019; Nguyen, 2012; Ozcan y Merdan, 2016; Renati et al., 2017; Vidergor y Gordon; 2015) han destacado la necesidad de que las intervenciones con estos padres incluyan una serie de orientaciones acerca de cuáles son los recursos educativos disponibles para los niños/as con AACC, para que puedan identificar aquellos que más se ajustan a sus necesidades. Por otro lado, a la hora de solicitar la colaboración de la escuela, es necesario que los padres desarrollen estrategias eficaces que les permitan comunicar sus necesidades y lidiar con los posibles mensajes negativos de los profesores

acerca del niño (Ozcan y Merdan, 2016; Rimlinger, 2016; Vidergor y Gordon, 2015). Se propone aplicar Entrenamiento en Asertividad, ya que se conoce que facilita la expresión de necesidades, la petición de favores y la gestión de conflictos (Castanyer, 2010 y Castanyer, 2014). Además, se ha demostrado que la comunicación asertiva de los padres con los profesores mejora la calidad del proceso educativo de los hijos/as (Martínez-Peraza y Castellanos, 2016).

➤ Descripción de las actividades

- Actividad 1 – “Sé lo que necesito”: se abre con una puesta en común acerca de las dificultades que encuentran los participantes en el área escolar. Se lanzarán tres preguntas, a las que los participantes irán respondiendo por turnos de pareja padre-madre: 1) ¿Qué problemas encontráis en el colegio?, 2) ¿Creéis que el centro os ofrece toda la ayuda que necesitáis?, 3) ¿Qué cosas os gustaría pedir a vuestro centro? A continuación, se realizará una breve exposición (*ver Anexo 10*) acerca de qué modelos o recursos de adaptación educativa existen (basado en Aretxaga et al., 2013; Casanova, 2007; Reis y Renzulli, 2015). Después se abrirán 2 salas de *Zoom*, en el que se hará un breve intercambio de opiniones entre las cuatro parejas padre-madre de cada sala, explicando qué recurso considera cada padre/madre más adecuado para su niño/a y por qué. Después se volverá a la sala grupal para iniciar la segunda actividad.
- Actividad 2 – “Sé cómo pedirlo”: se hará una breve introducción al concepto de comunicación asertiva, y se presentarán las técnicas: *disco rayado*, *banco de niebla*, *aplazamiento asertivo*, *técnica del acuerdo asertivo* y *técnica de la pregunta asertiva* (Castanyer, 2010 y Castanyer, 2014). Se abrirán 4 salas *Zoom*, con dos parejas padre-madre por sala. En ellas se realizará un *Role Play*: una pareja padre-madre harán el papel de tutor y orientador del centro, mientras que la otra pareja tratará de hacer peticiones relacionadas con lo obtenido en la actividad 1, todo poniendo en práctica las técnicas de comunicación asertiva que se han presentado.

4.6. Cronograma de aplicación y temporalización

El presente programa tiene una duración de 8 semanas, y consta de 7 sesiones de intervención y una breve entrevista inicial. Cada sesión de intervención tiene una duración de 90 minutos, y la entrevista 15 minutos. Se realizará una evaluación *pre-post*. En la Tabla 1 se muestra el cronograma que compone el programa, incluyendo sesiones, actividades y duración de cada actividad.

Tabla 1

Cronograma de aplicación del programa propuesto

Semana	Sesión	Actividades	Duración
0	Entrevista	1. Presentación 2. Tareas	10 min 05 min
1	<i>No estamos solos</i>	1. Bienvenida 2. ¿Me comprendes? 3. ¿Qué debo saber?	10 min 35 min 45 min
2	<i>Sé quién es mi hijo</i>	1. ¿Qué NO son AACC? 2. Estudiantes brillantes vs Niños que brillan 3. ¿Mi hijo sabe quién es?	35 min 25 min 30 min
3	<i>Yo, mi mejor aliado</i>	1. Compasión vs Crítica 2. La voz de la Autocompasión 3. Mi círculo de responsabilidad	25 min 30 min 35 min
4	<i>Mis fortalezas superan mis inseguridades</i>	1. Conozco mis fortalezas 2. Sé cómo usarlas	45 min 45 min
5	<i>Cuido mi hogar</i>	1. Equiparar refuerzos 2. Facilitar la cooperación 3. Enseñarle a hacer críticas	35 min 25 min 30 min
6	<i>Mi energía es limitada</i>	1. Constantes preguntas 2. El estilo democrático 3. Claves racionales	40 min 20 min 30 min
7	<i>El Colegio: un miembro del equipo</i>	1. Sé lo que necesito 2. Sé cómo pedirlo	45 min 45 min

Nota: es posible que el espacio de tiempo entre la primera y la segunda sesión sea mayor a una semana.

4.7. Evaluación de la propuesta

El presente programa incluye dos herramientas de evaluación, dos pruebas *Ad-hoc* diseñadas para medir el efecto de las intervenciones propuestas:

- *Ad-hoc 1*: Test de conocimientos acerca de las Altas Capacidades (*ver Anexo 1*): consta de X ítems, con dos posibilidades de respuesta, y evalúa el grado de adquisición de los conocimientos facilitados en el programa.
- *Ad-hoc 2*: Cuestionario de estrés parental en Altas Capacidades (*ver Anexo 2*): contiene 12 ítems de escala Likert, y mide los cambios en las 8 variables asociadas a estrés parental en AACC seleccionadas y manipuladas en el programa.

Se realizarán dos evaluaciones con dichas herramientas, con intención de obtener unas puntuaciones pre-post tratamiento. La primera evaluación se realizará antes de la sesión 1 del programa, y se aplicarán ambas pruebas. La segunda evaluación se realizará en dos momentos diferentes: en la octava semana a partir del comienzo del programa se aplicará de nuevo el *Ad-hoc 1*, y en la décima semana se aplicará de nuevo el *Ad-hoc 2* (se entiende que los resultados de las intervenciones que mide esta segunda prueba pueden necesitar unas semanas para aparecer).

Para conocer en qué grado se han cumplido los tres objetivos generales de la propuesta, se procederá de la siguiente forma para cada objetivo:

1. “Dotar a los participantes de una serie de conocimientos acerca de las AACC”: analizar la diferencia de puntuación total *pre-post* en el *Ad-hoc 1*, y analizar la diferencia de puntuación aislada en los ítems 9 y 10 en el *Ad-hoc 2*.
2. “Disminuir los niveles de estrés parental de los participantes”: analizar la diferencia de puntuación total *pre-post* en el *Ad-hoc 2*. Para conocer los cambios específicos de cada variable seleccionada como mediadora de estrés parental en AACC, se analizará la diferencia de puntuación aislada de cada ítem, siguiendo la relación que se muestra en la tabla 2:

Tabla 2*Relación entre variables implicadas en estrés parental e ítems del Ad-hoc 2*

N.º y nombre de variable	N.º ítems	Sesiones en que se manipula
1 - Conocimiento AACC	9, 10 y 12	1 y 2
2 - Percepción apoyo social	2 y 8	1-8
3 - Expectativas académicas	11	1 y 2
4 - Autocrítica	1	3
5 - Estilo atribucional interno (fracasos)	4	3
6 - Percepción autoeficacia parental	6 y 7	4, 6 y 7
7 - Desgaste energético	3	6
8 - Percepción relación de hermanos	5	5

Nota: las variables 1, 2 y 6 tienen mayor peso en la puntuación total del cuestionario ya que los resultados de la investigación teórica indican que son las más implicadas en los niveles de estrés parental en AACC. También se incluye información sobre las sesiones en que se manipula cada variable.

3. “Facilitar el desarrollo de estrategias educativas eficaces para casos de AACC”: analizar la diferencia de puntuación aislada en los ítems 1, 3, 6 y 7 en el *Ad-hoc 2*. Por otro lado, se entiende que un aumento de conocimiento acerca de las AACC facilita la adopción de estrategias educativas eficaces para AACC, por lo que se tendrá en cuenta la puntuación total *pre-post* en el *Ad-hoc 1*. Del mismo modo, se entiende que la adopción de estrategias educativas eficaces puede ayudar a disminuir el estrés parental ocasionado por el uso de otras no tan eficaces. Por lo tanto, también se tendrá en cuenta la diferencia de puntuación total *pre-post* en el *Ad-hoc 2*.

5. Conclusiones

El presente estudio determina que el trabajo con el colectivo de niños/as con AACC no puede limitarse a la intervención con dichos menores, y que debe incluir una serie de acciones dedicadas a los padres. Se concluye que la crianza de niños/as con AACC no resulta más sencilla que la de cualquier otro niño/a (Adda y Catroux, 2005; Alonso et al., 2003; Gómez-Masdevall y Mir, 2011; Renati et al, 2017), si no que tiene implícitos una serie de desafíos. Se deja constancia de que la intervención psicoeducativa debe comenzar por facilitar una serie de conocimientos acerca del fenómeno de las AACC (Nguyen, 2012), tratando de derrumbar mitos y estereotipos y ajustando las expectativas de los padres.

Por otro lado, se ha observado que los padres de niños/as con AACC presentan mayores niveles de estrés parental (Bishop, 2012; Rimlinger , 2016). Por esta razón se plantea la necesidad de incorporar elementos psicoterapéuticos en la intervención con el colectivo. Se proponen una serie de técnicas encaminadas a reducir las conductas de autocrítica o el estilo atribucional interno, entre otros objetivos. También se ha encontrado que los padres de niños con AACC perciben una ausencia de apoyo social (Arroyo et al., 2006; Ozcan y Merdan, 2016; Renati et al., 2017; Vidergor y Gordon, 2017). Se plantea desarrollar modelos de intervención en formato grupal, de manera que se favorezca el sentimiento de acompañamiento y de red de apoyo.

Por último, se concluye que existe la necesidad de ayudar a los padres a que desarrollen estrategias educativas que, por un lado, sean eficaces en casos de AACC y, por otro, no generen un alto desgaste energético (Aretxaga et al., 2013; Rudasill et al., 2013). La parentalidad en AACC pone a prueba los recursos educativos de cada uno, y hay que aprender a adaptarlos.

El presente estudio cuenta con una serie de limitaciones. Por un lado, al no existir un consenso general acerca de la conceptualización del fenómeno de las AACC, la búsqueda de bibliografía aplicable al presente estudio ha debido hacerse de manera

minuciosa. No obstante, también se han utilizado varias fuentes que no utilizan el Modelo de Renzulli como principal referente. Esto reduce la validez de constructo del presente estudio.

En referencia a las limitaciones del programa de intervención, mencionar que en España cada Comunidad Autónoma establece distintos criterios de identificación en la educación pública (Comes et al., 2008; Comes et al., 2012, Tourón, 2020). Esto dificulta que los participantes cumplan el *criterio de inclusión 2*. Lo ideal sería que el presente programa se realizara con ayuda de una entidad, clínica o empresa, la cual llevase a cabo evaluaciones psicopedagógicas basándose en el modelo de Renzulli. Así se garantizaría que el perfil de los participantes incluidos coincide con aquél al que está dirigida esta intervención.

Otra limitación, esta vez en cuanto a la evaluación de la propuesta, es la ausencia de pruebas psicométricas dirigidas a la evaluación de padres de niños/as con AACC. Esto nos obliga a diseñar pruebas no validadas, que puedan ayudar a hacernos una idea de en qué medida se cumplen los objetivos planteados. Otra limitación del programa es que incluye muchas actividades en las que la pareja padre-madre tienen que acompañarse mutuamente y cooperar. Esto exige que los participantes, aun no existiendo relación de pareja entre ellos, tengan una relación personal segura, cercana y de cierta alianza parental.

En próximas investigaciones se podrían proponer intervenciones dirigidas a ayudar a los padres a gestionar las consecuencias de la intensidad emocional o de la hipersensibilidad sensorial de los niños/as con AACC. También se podría incluir el cómo gestionar los frecuentes problemas de adaptación social en niños con AACC. Por último, una posible propuesta de relevancia podría ser la de diseñar una guía de actuación con padres de niños con AACC dirigida a Departamentos de Orientación de centros educativos.

6. Referencias

- Acereda, A. (2000). *Niños Superdotados*. Pirámide.
- Adame, A. (2009). Dinámicas de Grupo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20 (1).
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_20/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Adda, A. y Catroux, H. (2005). *Niños Superdotados. La inteligencia reconciliada*. Paidós Ibérica, S.A.
- Al-Dhamit, Y. y Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048>
- Alfredsson, E. y Broberg, A. (2016). Universal parent support groups for parents of adolescents: ¿Which parents participate and why?. *Scandinavian journal of psychology*, 57(2), 177-184. <https://doi.org/10.1111/sjop.12278>
- Alonso, J. (10 y 11 de noviembre de 2006). *La atención a los alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006)*. I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades, 34-58, Barcelona, España.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/23122/1/Llibre.pdf>
- Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. (2003). *Manual internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres*. EOS.
- Aretxaga, L. (coord.), Albes, C., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas capacidades intelectuales*. Gobierno Vasco. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43->

- Arroyo, S., Matorell, M. y Tarragó, S. (2006). *La realidad de una diferencia: Los superdotados. Diagnóstico, asesoramiento, atención escolar e integración social*. Terapias Verdes.
- Azañedo, C., Fernández-Abascal, E., y Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130.
<https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>
- Bares, E. (2019). *Desde el punto de vista de una madre. Una íntima visión de las altas capacidades*. Amazon Fulfillment.
- Baro, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 40(1).
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Bélanger, J. y Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-258>
- Ben Artzey, N. (2020). Gifted but equal? Parents' perspectives on sibling relationships in families with gifted and non-gifted children. *Gifted and Talented International*, 35(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1760742>
- Bishop, B. D. (2012). *Parenting stress in mothers of gifted and typical children*. [Tesis doctoral, Universidad de Alberta]. Education and Research Archive.
<https://era.library.ualberta.ca/items/c5166676-4a9a-4add-9eaa-89950c8624d1>
- Breines, J. y Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133-1143.
<https://doi.org/10.1177/0146167212445599>

- Brulles, D. y Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- <https://www.freespirit.com/files/original/Teaching-Gifted-Kids-Todays-Classroom-preview-1.pdf>
- Burlingame, G., McClendon, D. y Alonso, J. (2011). Cohesion in group therapy. *Psychotherapy*, 48(1), 34–42. <https://doi.org/10.1037/a0022063>
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (octubre, 2011). *El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona, España. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/122.pdf>
- Cañete, M. (2010). La educación de niños y niñas superdotados. *Innovación y Experiencias Educativas*. 30(1), 1-10.
- https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_30/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_01.pdf
- Casanova, M. (2007). *Programa de Enriquecimiento para Alumnado con Altas Capacidades en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Castanyer, O. (2014). *Aplicaciones de la asertividad*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad*. Desclée de Brouwer.
- Comes, G., Díaz, E., Ortega-Tudela, J. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.
- <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/238>
- Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de*

Educación Inclusiva, 1(1). 103-117.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011828>

Covey, S. (1989). *The 7 habits of highly effective people* (Vol. 1). Simon and Schuster.

<https://public.summaries.com/files/8-page-summary/the-7-habits-of-highly-effective-people.pdf>

Covey, S. (1992). *Principle centered leadership*. Simon and Schuster.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=w4zCIPZrniQC&oi=fnd&pg=PA13&dq=covey+influence+circle&ots=KeoF0hK3wk&sig=csZNTMGGzU1lrAMFNf3NxTYf2yl#v=onepage&q=covey%20influence%20circle&f=false>

Cullen, J. (2009). How to sell your soul and still get into heaven: Steven Covey's epiphany-inducing technology of effective selfhood. *Human relations*, 62(8), 1231-1254. <https://doi.org/10.1177%2F0018726709334493>

Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. Yale University Press.

<https://doi.org/10.12987/yale/9780300103939.001.0001>

Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S., y Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 488-512.

<https://doi.org/10.1177/016235321103400306>

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted child quarterly*, 48(4), 275-286.

<https://doi.org/10.1177/001698620404800403>

Free SA. (2017) Group Support for Parents of Gifted Children in the Western Region of Melbourne, Australia. *Giftedness and Talent*. 1(5). 75-95

https://doi.org/10.1007/978-981-10-6701-3_5

- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*. 368(1), 255-278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)
- Garn, A., Matthews, M. y Jolly, J. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. <https://doi.org/10.1177/0016986210377657>
- Gómez, R. (2016). Psicoterapia de grupo, principios básicos y aplicaciones. *Centre Londres*, 94, 1-21. http://www.centrelondres94.com/files/psicoterapia_de_grupo_principios_basicos_y_aplicaciones.pdf
- Gómez-Arizaga, M., Truffello, A. y Krauss, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 156-177. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Gómez-Masdeval, M. y Mir, V. (2011). *Altas Capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y la familia*. Narcea.

- González-Pianda, J. y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de psicología y educación*, 1(1), 115-134. <http://www.rpye.es/pdf/9.pdf>
- Granado, C. y Cruz, C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con Altas Capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 353-362.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507250>
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández Gálvez, J. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7(1), 149-163.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Hoge, R. y Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational research*, 63(4), 449-465.
<https://doi.org/10.3102/00346543063004449>
- Janssen, F., Westbroek, H. y Van Driel, J. (2014). How to make guided discovery learning practical for student teachers. *Instructional Science*, 42(1), 67-90.
<https://doi.org/10.1007/s11251-013-9296-z>
- Kadioglu, H. (2018). Gifted Children Metaphor from the Perspective of Teachers and Parents. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(2), 30-42.
<http://doi.org/10.17478/JEGYS.2018.76>
- Leal, N. (2013). Sobre el uso del reflejo durante la entrevista en profundidad. *UCSAR Investigaciones de las Ciencias Sociales*, 4(7), 126-151.
http://www.ucsar.edu.ve/revista/Revista_UCSAR_2013_1.pdf

- Leana-tascilar, M , Ozyaprak, M , Yilmaz, O . (2016). An Online Training Program for Gifted Children's Parents in Turkey . *Eurasian Journal of Educational Research* , 16 (65) , 147-164 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42412/510612>
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2864723>
- Manzano, A., Arranz, E. y de Miguel, M. S. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a spanish sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.46>
- Martínez-Peraza, M. y Castellanos, S. (2016). La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: experiencias en una telesecundaria en México. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(1). 69-90 <http://hdl.handle.net/10481/61684>
- Martín-Lobo, M. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Palabra. <https://doi.org/10.13140/2.1.4830.4648>
- Nguyen, H. T. (2012). Culturally and Linguistically Diverse Students with Giftedness: How Teachers and Parents Can Support Their Academic and Social Needs. *Multicultural Education*, 19(2), 10-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001519>
- Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>

- Neff, K., Pisitsungkagarn, K., y Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177/0022022108314544>
- Ozcan, D. y Merdan, F. (2016). Examination of parents' anxiety about their gifted children's education. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 6(2), 63-69. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i2.638>
- Papageorgiou, V., y Kalyva, E. (2010). Self-reported needs and expectations of parents of children with autism spectrum disorders who participate in support groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 653-660. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.001>
- Park, N., y Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323-341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. (2013) La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*. 31(1), 11-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Patrick, H., Gentry, M., Moss, J. y McIntosh, J. (2015). Understanding gifted and talented adolescents' motivation. En F. Dixon y S. Moon, S. (eds.), *The handbook of secondary gifted education*, (pp. 185-210). https://www.researchgate.net/profile/Helen_Patrick/publication/275962144_Understanding_gifted_and_talented_adolescents'_motivation/links/5748bcd08ae5f7899b9daca.pdf

Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

http://www.ldysinger.com/@books1/Peterson_Character_Strengths/character-strengths-and-virtues.pdf

Peterson, C. y Seligman, M. (2006). *The Values in Action (VIA) Classification of Strengths*. En M. Csikszentmihalyi y S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 29–48). Oxford University Press.

<https://psycnet.apa.org/record/2006-05297-002>

Pfeiffer, S. (2015) El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 36(8), 66-95

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>

Piña, M. (2016). Hábitos de efectividad social en los estudiantes y comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. *Revista ciencias de la educación*, 26(48), 428-440.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/48/vol26n482016.pdf>

Prieto-Ayuso, A., Pastor, J. C., González-Víllora, S., y Contreras, O. (2019). Observation Criteria for Physical Education Teachers to Identify Gifted Children through Invasion Games. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4830. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234830>

Rabadán, J. y Hernández-Tornero, D. (2016). Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades. *Verbum*, 11(11), 63-71.
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/verbum/article/download/637/540/>

Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023>

- Reis, S. y Renzulli, J. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235.
<https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Reis, S. y Renzulli, J. (2015). Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29(3), 2-9. https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2018/07/Five_Dimensions_of_Differntiation.pdf
- Renati, R., Bonfiglio, N. y Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Renzulli, J. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
<https://doi.org/10.1177/003172170208400109>
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. y Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Renzulli, J. , Koehler, J. y Fogarty, E. (2006). Operation Houndsooth Intervention Theory: Social capital in today's schools. *Gifted child today*, 29(1), 14-24.
<https://doi.org/10.4219/gct-2006-189>
- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., Westberg, K. L., Gavin, K., Reis, S., Siegle, D. y Sytsma, R. (2013). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Psychology and Education of the Gifted*, 15(1), 5-19.

https://www.prufrock.com/assets/clientpages/pdfs/Renzulli_Scales_Sample_Copyright_Prufrock_Press_2013.pdf

Rimlinger, N. A. (2016). *Dwelling on the right side of the curve: an exploration of the psychological wellbeing of parents of gifted children*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Australia]. Australian National University Open Research Library.
<https://doi.org/10.25911/5d7637355aa43>

Rodríguez, E. y Font, A. (2013). Eficacia de la terapia de grupo en cáncer de mama: evolución de las emociones desadaptativas. *Psicooncología*, 10(2-3), 275-287.
https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2013.v10.n2-3.43449

Romo, M., Benlliure, V., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología educativa*, 22(2), 93-101.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.005>

Rudasill, K., Adelson, J., Callahan, C., Houlihan, D. y Keizer, B. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
<https://doi.org/10.1177/0016986212460886>

Ryoo, J., Wang, C., Swearer, S. y Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, 83(4), 396-411.
<https://doi.org/10.1177/0014402917698500>

Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez-Carbonell, A. y Camino, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946011.pdf>

- Samaie, G., y Farahani, H. (2011). Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(1), 978-982. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.190>
- Sánchez-Campos, M. (2016). *Las Fortalezas Personales en la Educación Familiar: Programa de entrenamiento del humor y el optimismo para padres con hijos/as de 2 a 4 años de edad*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/11877>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), 11-16.
<https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Schieber, N. (2019). The gifted child as an equal partner or minority in the sibling relationship: The parents' perspective. *Child Indicators Research*, 12(6), 2151-2171. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09632-8>
- Secadas, F., y Pomar, C. (2003). ¿Quién es superdotado?. *eduPsykhé*, 2(1) 3-25
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075755>
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Prufrock Press.
http://www.prufrock.com/assets/clientpages/pdfs/underachieving_gifted_child.pdf
- Solomon, M., Pistrang, N., y Barker, C. (2001). The benefits of mutual support groups for parents of children with disabilities. *American journal of community psychology*, 29(1), 113-132. <https://doi.org/10.1023/A:1005253514140>
- Terman, L. M. (1931). *The gifted child*. En C. Murchison (Ed.), *The International University series in psychology. A handbook of child psychology* (p. 568–584). Clark University Press. <https://doi.org/10.1037/13524-018>

- Torrego, J., Boal, M., Calvo, E., Bueno, A., Expósito, M., Maillo, I., Miguel, A., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, G., Ruiz, V., Reula, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S. y Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Fundación SM.
- Touron (2004) De la superdotación al talento. En Jiménez, C. (Coord.). (2004). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. (p.369-400). Pearson.
- <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- VIA Institute of Character (2021). *The VIA Character Strengths Survey*. Recuperado el 20 de febrero de 2021 en <https://www.viacharacter.org/survey/account/register>
- Vidergor, H. y Gordon, L. (2015). The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher, and parent perceptions of existing versus desired teaching–learning aspects. *Roeper Review*, 37(3), 150-164.
- <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047549>
- Weiss, M. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5(4), 335-354. <https://doi.org/10.1123/tsp.5.4.335>
- Wright-Scott, K. (2018). *The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support*. . [Tesis doctoral, Universidad de Tecnología de Queensland]. Queensland University of Technology ePrints
- <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.118198>

7. Anexos

ANEXO I. Test de conocimientos sobre las Altas Capacidades

Fecha:	Nombre:
Puntuación total:	Nombre de la pareja:

El presente test trata de evaluar algunos conocimientos acerca del fenómeno de las Altas Capacidades. Contiene dos opciones de respuesta, si no está seguro de cuál es la correcta señale aquella que considere más válida. Responda verdadera o falso, continuando la siguiente frase: “*Los niños con Altas Capacidades...*”

1	Se diferencian del resto principalmente porque son más inteligentes.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Tienden a hacer las cosas de manera diferente a los demás.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
3	Tienen una intensidad emocional superior al resto.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
4	Tienen prácticamente garantizado el éxito académico	V	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Son especialmente sensibles a estímulos, por ejemplo, al ruido.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
6	Son inteligentes y entienden todo, pero les falta curiosidad.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Tienen buenos resultados en todas las asignaturas del colegio.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Son serenos, calmados, suelen estar tranquilos.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Cuando algo no les sale, se frustran y abandonan.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
10	Se plantean el porqué de todas las cosas.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
11	Son tímidos, suelen mostrarse retraídos.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
12	Se interesan por temas relevantes: el espacio, el cambio climático, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
13	Son persistentes, derrochan gran cantidad de energía en las tareas.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
14	Tienen pocas habilidades sociales.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
15	Son lo mismo que los superdotados.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
16	Tienen un gran sentido del humor.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
17	Enfocan las tareas de manera creativa y original.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
18	Desarrollan al mismo ritmo la parte intelectual y la emocional.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
19	Son inteligentes, pero se implican poco en su aprendizaje.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
20	Son capaces de divertirse mientras trabajan.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
21	No pueden tener fracaso escolar.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
22	Son muy rápidos, pero no tienen buena memoria a largo plazo.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
23	Acatan las normas con facilidad y no las suelen cuestionar.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
24	Les interesan los temas humanos: la ética, la justicia, la evolución, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
25	Son alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)	<input checked="" type="checkbox"/>	F
26	Son perfeccionistas y críticos.	<input checked="" type="checkbox"/>	F
27	Toleran con facilidad las contradicciones.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
28	Les gustan los retos, y poner a prueba su conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>	F
29	No necesitan estimulación, de hecho, puede perjudicarles.	V	<input checked="" type="checkbox"/>
30	Tendrán Altas Capacidades toda su vida.	V	<input checked="" type="checkbox"/>

ANEXO II. Cuestionario de Estrés Parental en Altas Capacidades

Fecha:	Nombre:
Puntuación total:	Nombre de la pareja:

El presente cuestionario trata de evaluar la incidencia de algunos factores relacionados con el estrés parental en casos de niños/as con Altas Capacidades.

No emplee mucho tiempo en pensar cada respuesta, rellene el cuestionario en aproximadamente 3 minutos. Puntúe del 1 al 5 en función de cuánto se identifica usted con cada una de las siguientes afirmaciones, relacionadas con la crianza de su hijo/a con AACC:

1. Suelo pensar que no hago bien las cosas como madre/padre.	1	2	3	4	5
2. Me siento incapaz de lograr que los profesores de mi hijo/a colaboren con nosotros.	1	2	3	4	5
3. Responder a las continuas preguntas de mi hijo me genera mucho cansancio y desgaste.	1	2	3	4	5
4. Cuando mi hijo/a no alcanza un objetivo, siento que yo soy la principal responsable.	1	2	3	4	5
5. Me preocupa que las AACC de mi hijo/a tengan un efecto negativo en la vida de su hermano/a.	1	2	3	4	5
6. A veces pienso que no estoy capacitado/a para criar a un niño/a con AACC.	1	2	3	4	5
7. Me resulta difícil poner límites a mi hijo/a, dejar claras las normas o hacer que me obedezca.	1	2	3	4	5
8. Me siento sola/o a la hora de enfrentarme a la tarea de educar a mi hijo/a, no tenemos apoyo.	1	2	3	4	5
9. Me preocupo cuando pienso que no tengo suficiente conocimiento acerca de qué son las AACC.	1	2	3	4	5
10. Me resulta difícil explicarle a mi hijo/a qué son las AACC y qué significa que él las tenga.	1	2	3	4	5
11. Tengo unas expectativas muy altas del rendimiento académico de mi hijo/a, y eso me genera mal estar.	1	2	3	4	5
12. Me preocupa que las AACC de mi hijo repercutan negativamente en su vida social	1	2	3	4	5

ANEXO III. Exposición “Qué debo saber”

Modelo de los Tres Anillos (1978, Renzulli)

1. Inteligencia superior
2. Creatividad superior
3. Orientación a la tarea

- Capacidad **CREATIVO-PRODUCTIVA**

- Las tres áreas son IGUAL de importantes.

- **NO** es cuestión de inteligencia, lo que importa es **la forma de pensar**.

- Prevalencia del 11%

Otros modelos: Gagné (1991), Tannenbaum (1997), Mönks y Van Boxtel (1992), Pfeiffer (2015).



- **Precoces:** evolucionan y activan recursos mentales a un ritmo más rápido que el resto de estudiantes de su edad
- **Talentosos:** poseen una gran capacidad para una o varias áreas concretas
- **Prodigios:** muestran un rendimiento muy superior al esperado para su edad, en una actividad específica
- **Superdotados:** poseen una capacidad intelectual general superior ($CI \geq 130$) 2 DT
- **Genios:** $CI \geq 145$ (3DT)
- **AACC, dotados ó gifted:** además de contar con una gran capacidad intelectual ($CI \geq 115$), muestran altos niveles de creatividad y gran motivación hacia la tarea. Estas tres características tienen igual trascendencia en la identificación de las AACC. Además, los *gifted children* tienen una gran facilidad para realizar conductas de aprendizaje con éxito.

ACLARACIÓN DE TÉRMINOS

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON AACC



- Gran **curiosidad** y ganas por aprender desde muy pequeños. Alto nivel de **actividad**, energía y concentración.
- Tendencia a realizar bien las tareas y a mejorar las cosas (persistencia) + motivación intrínseca (pasión) + enfoque creativo y original
- **Intereses y preocupaciones amplias**, impropias a su edad (tendencia a investigar). Preocupación temprana por problemas sociales: guerras, hambre, ecología, ética (gran sentido de la **justicia**).
- **Intensidad** emocional y sensorial (vida interior rica, pero problemas con estímulos fuertes, como el ruido intenso)
- Capacidad crítica con las **normas** y necesidad de conocer sus razones. Cuestionan y se plantean realidades alternativas.
- Facilidad para el **aprendizaje** y capacidad para **razonar** de manera compleja. Atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones (gran razonamiento inductivo + pensamiento simbólico y abstracto.).
- **Disincronía** entre las diferentes áreas del desarrollo (intelectual-emocional)
- Gran **memoria** a largo plazo y dominio del **lenguaje**, vocabulario preciso y rico.
- Gran sentido del humor, inapropiado para su edad, y abordan las tareas complejas como un juego.

AACC en el sistema educativo



- Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para la Mejora de la Ley de Educación (LOMLOE) incluye a los alumnos con AACC en el colectivo de **alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)**, y se les denomina alumnos con "altas capacidades intelectuales".
- "Con una educación adaptada, el niño con Altas Capacidades (AACC) puede desarrollar tareas acordes a su potencial en el **80-90%** de los casos, pero si no la recibe, el **fracaso escolar** puede darse en idéntica proporción" (Martín Lobo, 2004, p 136).
- En la normativa española también se especifica que las Administraciones se encargarán de que **los padres reciban el adecuado asesoramiento**, continuado e individualizado, y toda aquella información que les ayude en la educación del niño.
- Cada Comunidad Autónoma tiene **su propio sistema** de identificación

METÁFORAS

- ❖ **Románticos de "el saber"**: pasión por aprender ciertos temas.
- ❖ **Cazadores de "porqués"**: necesitan saber por qué suceden las cosas.
- ❖ **Los Reyes de la contradicción**: siempre las encuentran.
- ❖ **Los salvadores**: interés por temas humanos y trascendentales, creen que pueden cambiar las cosas.

Las normas, ¿por qué cuesta tanto que obedezcan?

- Pensamiento divergente: les hace plantearse realidades diferentes, enfoques alternativos, nuevos puntos de vista
- Perfeccionismo: siempre en busca de errores, si una norma no es 100% coherente... la rechazan
- Funcionamiento cognitivo diferente: necesitan conocer el fundamento RACIONAL de las normas
- Sensibles a las contradicciones: ¿Qué es la disonancia cognitiva? Pues ellos la llevan muy mal...

Ajustar expectativas



- "No hay tiempo que perder" → respetar su ritmo de desarrollo y evitar sobreexigencias
- "Debo hacer algo extra como padre/madre, no sé si estaré a la altura" → necesarios cambios cualitativos, no cuantitativos + trabajar inseguridades
- "No podemos perder esta oportunidad" → Los niños con AACC realizan continuas demandas para satisfacer su ritmo de aprendizaje. Cuando los padres ven la necesidad de estimular al niño, inmersos en las ansias de que éste desarrolle su potencial, pueden llegar a sentirse esclavizados. → Necesario alcanzar un término medio en el que la ilusión y la motivación de los padres se mezclen con paciencia y serenidad.
- "Mi hijo se comportará como un adulto" → Es necesario aceptar las reacciones infantiles, y cuando emita conductas propias de una alta madurez, celebrarlas y reforzarlas.

Ajustar expectativas



- “Mi hijo debe ser brillante en los estudios” → Freeman (2015) realizó un estudio longitudinal con 210 niños con AACC. Encontró que los buenos resultados académicos no eran un indicador de éxito en la vida de los niños, pero que sí lo eran el trabajo duro, el apoyo emocional y la perspectiva optimista. → Necesaria una educación **INTEGRAL**
- “Mi hijo destacará en todo” → Mostrará una gran cantidad de desajustes → ayudarlo a identificar sus puntos fuertes y débiles.
- “Debe relacionarse con otros niños con AACC” → La idea es buena, pero debe integrarse en una sociedad de diversidad.

EL PAPEL PARENTAL

- **Rol de acompañantes:** estar presente sin ser demasiado intervencionista.
- Las expectativas no pueden presentarse como una exigencia → Estimular sin forzar, apoyar sin presionar.
- Reforzar sus ideas creativas y motivarle en sus proyectos.
- Premiar la autodisciplina, el afán de superación y la satisfacción del trabajo bien hecho.
- Fomentar la **tolerancia al error/fracaso** → AACC como medio para alcanzar logros, no como atadura al éxito.



ANEXO IV. Mitos y estereotipos sobre las Altas Capacidades

Concepción de las AACC:

- *“Es cuestión de inteligencia”* → solo es una de las tres áreas implicadas, y no es la más determinante.
- *“Las AACC son para toda la vida”* → pueden desaparecer o no llegar a desarrollarse (es una potencialidad).
- *“Hay más personas con AACC entre quienes provienen de niveles socioculturales altos que entre los que viven en otros más desfavorecidos”* → el ambiente es determinante en el desarrollo de AACC, pero no está relacionado con el nivel socioeconómico, la cultura o la raza.
- *“Tener AACC significa ser superior”* → no es ser más inteligente, es pensar de forma diferente.

Área académica:

- *“Los niños con AACC triunfan académicamente, y en todas las áreas”* → su rendimiento puede ser bajo, solo triunfan en áreas que suscitan su interés.
- *“Avanzan por sí mismos y pueden lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda.”* → sin educación adaptada, posible fracaso.
- *“No necesitan estimulación e incluso les puede perjudicar”* → La estimulación es fundamental, más incluso que para el resto de niños/as.
- *“Les gustan todas las asignaturas, devoran cualquier tipo de apuntes”* → Solo se implican en temas que consideran relevantes o trascendentales.

Área social:

- *“Están aislados”* → son muy selectivos con sus amistades, y a veces necesitan estar solos para investigar o pensar sobre temas que les apasionan (aislamiento solo relacionado con CI ≥ 160).
- *“Tienen dificultades para integrarse, les faltan habilidades”* → tienen mayores habilidades sociales que los demás (lenguaje, empatía, temas de conversación, comentarios ingeniosos, etc).
- *“Son aburridos”* → tienen un sentido del humor superior a su grupo, cuentan con grandes habilidades para el juego y para realizar tareas de manera divertida.
- *“Son sumisos y no tienen iniciativa”* → tienen mayor capacidad de liderazgo que los demás.

Área Salud Mental:

- *“Tienden al sufrimiento emocional”* → son emocionalmente más intensos, y aprenden a gestionarlo según se van desarrollando.
- *“Necesitan ayuda terapéutica”* → muchos se encuentran bien adaptados y no la necesitan.

ANEXO V. Tabla Estudiantes brillantes vs Altas Capacidades

ESTUDIANTES BRILLANTES	ALTAS CAPACIDADES
Es de los mejores del grupo	Está al margen del grupo
Muestra interés	Muestra una curiosidad insaciable
Está atento y concentrado	Se involucra física y mentalmente
Es receptivo	Es intenso
Le importan los resultados	Le importa su aprendizaje
Comprende el significado	Realiza inferencias y relaciona conceptos
Escucha con atención e interés	Escucha absorto y aporta opiniones
Trabaja duro, de manera sacrificada	Convierte la tarea en un juego divertido
Comprende ideas complejas	Realiza abstracciones y asocia elementos
Sabe las respuestas	Hace preguntas
Cumple con las directrices	Desarrolla proyectos personales
Necesita 4-5 repeticiones para dominar una tarea	Domina a partir de la segunda repetición
Disfruta con sus iguales	Disfruta con los adultos
Copia procedimientos con facilidad	Diseña procedimientos originales
Cumple las normas	Cuestiona las normas
Se adapta a las reglas	Busca contradicciones e imagina reglas
Su actitud es buena	Sus ideales son buenos

ANEXO VI. Exposición “frases para hablar con mi hijo/a sobre sus AACC”



¿Debe saberlo mi hijo? ¡SÍ!

- CREENCIA ERRÓNEA: “Es mejor no decírselo, puede que se muestre más egocéntrico y presuma de su dotación” ¡Falso!
- → los niños rara vez se vanaglorian de la especificidad de su persona y, especialmente los niños con AACC, no tienen ningún interés en diferenciarse de sus compañeros (todo lo contrario)
- → ya se sienten diferentes, y necesitan saber por qué.
- → “*Mi diferencia no es un problema, hay más niños como yo*”.



¿Debe saberlo mi hijo? ¡SÍ!

- CREENCIA ERRÓNEA: “Es preferible que pase desapercibido, será más aceptado por los demás, no sufrirá por verse señalado o etiquetado” ¡Falso!
- → el niño debe integrarse en la sociedad partiendo de una gestión realista de su identidad, y eso pasa por ser conocedor de su alta capacidad. Además, el niño requiere ser orientado acerca sus AACC, y si esto no se hace puede evolucionar hacia un fracaso escolar.
- → Los problemas de adaptación emergen cuando las AACC del niño no son reconocidas en su escuela, familia o entorno (no se atienden sus necesidades) → Detectar ≠ etiquetar

¿Cómo decírselo?

Ideas para comunicárselo

- Las AACC son algo potencial, no te aseguran nada. Todo depende de tu esfuerzo y compromiso.
- Tu sensibilidad es tan alta como tu capacidad, eso te dará ventajas pero también inconvenientes.
- Aún eres un niño, no un “semiadulto”.
- A veces no te sentirás cómodo con algunos de tus iguales, pero encontrarás a otros niños afines a tí.
- No tienes que presumir de tu inteligencia: también tienes puntos a mejorar, luces y sombras, como todos.
- No eres raro, eres escaso.



¿Cómo decírselo?

Ideas para comunicárselo

- No consientas burlas por ser diferente.
- Tienes derecho a preguntar lo que necesites, a no aceptar imposiciones y a que te expliquen el por qué de las normas.
- Tienes proyectos, ideas y aficiones diferentes a tus iguales, así que tienes derecho a una atención diferenciada.
- No necesitas ser como los demás. No tienes que imitarles, hablar ni comportarte como ellos.
- Tienes derecho a elegir a quién le dices que tienes AACC y a quién no.
- Tienes derecho a elegir con quién te relaciones y quiénes son tus amigos.



ANEXO VII. Guion para ejercicios de Entrenamiento en Autocompasión

Ejercicio 1: “Compasión vs Crítica”

- Voy a pedirte que ahí, en tu silla, te muevas un poco para relajar el cuerpo. Puedes estirar los brazos, piernas, espalda... puedes mover las muñecas o el cuello para destensarlos... Puedes bostezar o suspirar...

- Inducción: que estás más relajado/a voy a pedirte que te sientes en una posición cómoda, cierras los ojos y centres tu atención en mi voz (adoptar voz de inducción a la relajación). Mientras me oyes, puedes fijarte en tu respiración. Fíjate en ella. Respira de forma profunda, lenta, constante... Siente el aire frío que entra por tu nariz, y fíjate en cómo un aire más caliente, cargado, sale de tu boca. ¿Notas la diferencia? Ahora vas a hacer dos respiraciones muy profundas. Coge todo ese aire frío de un golpe, y expulsa muy lentamente ese otro aire más pesado, ¿listo/a? Eso es, muy bien. Una última vez...

- Ahora voy a pedirte que imagines una situación en que un amigo/a, o alguien querido/a, estaba pasándolo mal; estaba sufriendo. Quizás porque le sucedió algo malo, quizás cometió un error, quizás fracasó en algo importante, quizás no fue capaz de lograr lo que se proponía... ¿Cómo sueles reaccionar cuando sabes que un ser querido sufre?, ¿Qué le dices?, ¿En qué tono le hablas?, ¿Cómo colocas tu cuerpo?, ¿Qué gestos utilizas para hablar con él/ella? (pausa de 20-30 segundos).

- Cuando quieras, sin ninguna prisa, puedes ir abriendo los ojos... Voy a pedirte que anotes en un papel las cosas que has pensado (pausa de 60 seg, para facilitar reflexión).

- Ahora voy a pedirte que cierras los ojos, y que pienses en una situación en la que eras tú quien estaba pasándolo mal. Quizás porque te sucedió algo malo, quizás cometiste un error, quizás fracasaste en algo importante, quizás no fuiste capaz de lograr lo que te proponías... ¿Cómo reaccionas a ti mismo en esas situaciones?, ¿Qué te dices?, ¿En qué tono te hablas?, ¿Cómo colocas tu cuerpo?, ¿Qué gestos haces? (Pausa de 20-30 seg) ... ¿Hay alguna diferencia entre cómo tratas a tus amigos en los momentos difíciles y cómo te tratas a ti mismo en los momentos difíciles? (Pausa de 40 seg, y abrir ojos).

Ejercicio 2 y 3: La Voz de la Autocompasión

- Realizar Inducción como en el ejercicio anterior.

- Trae a tu mente una situación de tu vida que te esté resultando difícil, que te esté causando malestar. Una situación que te ha resultado, o te está resultando, estresante; pesada. Te invita a escoger un ejemplo de gravedad leve o moderada... (En el ejercicio 2 se pedirá una situación de dificultad personal, en el ejercicio 3 una situación relacionada con la crianza del niño/a con AACC).

- Ahora date permiso para ver, escuchar y sentir el modo en que este problema se experimenta, como cierta inquietud, en tu cuerpo... ¿Dónde lo sientes?, ¿Dónde lo sientes en mayor medida?, ¿Es ahí? Ahora, entra en contacto con esa incomodidad...

- Y continuación, ofrécete de manera lenta y amable las siguientes palabras: “Este es un momento difícil, es un momento de malestar” ... O quizás puedas decirte: “¡Ufff!, esto duele...” o, “Esto es estresante”. O simplemente una exclamación: “¡Ahhh!, ¡Qué difícil! (pausa de 20 seg)

- Aunque quizá también puedas decirte: “El sufrimiento es parte de la vida. No estoy solo, no estoy sola...” “Esto es lo que se siente cuando una persona lucha de la misma

forma que yo lo hice o lo estoy haciendo". "Todos luchamos en nuestras vidas" (pausa de 20 seg)

- Ahora, pon las manos sobre tu corazón o sobre cualquier otra parte de tu cuerpo que te haga sentir tranquilidad... siente el tacto cálido, y amable, de tus manos... Y con ese gesto, amable y cálido, quizás puedas acompañarte con algunas de estas frases: "que pueda ser amable conmigo misma/o", "que pueda darme lo que necesito", "que pueda empezar a aceptarme tal y como soy, "que pueda perdonarme", "que tenga paciencia conmigo".

- Y si te cuesta encontrar tus propias palabras, piensa que un amigo está en la misma situación. ¿Qué le dirías, de corazón a corazón?... Si tu amigo retuviera unas pocas palabras, ¿qué mensaje te gustaría darle?...

- Ahora, puedes ofrecerte el mismo mensaje a ti mismo/a... (pausa 20 seg, y abrir ojos).

ANEXO VIII. Imagen para la actividad “Mi círculo de responsabilidad”



ANEXO IX. Tabla de claves racionales

Orden habitual	Clave racional
¡Ponte el abrigo para salir!	¿No crees que tendrás frío?
Quítate las zapatillas antes de entrar, ¡lo vas a poner todo de barro!	Acordarse de dejar las zapatillas fuera cuesta menos esfuerzo que limpiar el barro, ¿no?
¡Vete a la cama ya! Es tarde...	¿No crees que mañana te levantarás cansado?
Límpiate los dientes anda, ¡no seas guarro!	¿Prefieres tener los dientes blancos y limpios, o sucios y oscuros?
Ponte a estudiar ya, ¡que se te va la tarde!	Cuanto antes empieces, antes terminas y te quedas libre.
Sécate el pelo, ¡que te vas a poner malo!	Aunque ahora te resulte agradable, puede que luego te haga sentirte mal.
Recoge la habitación, ¡que está hecha un cristo!	¿Crees que tienes la habitación en condiciones?
¡¿Quieres tranquilizarte y dejar de chillar!?	Esto te altera y por eso gritas, ¿podemos hablarlo?

ANEXO X. Exposición sobre recursos de adaptación educativa

RECURSOS DE ADAPTACIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR



ADAPTACIÓN NO SIGNIFICATIVA

- **Enriquecimiento:** realizar actividad adicionales relacionadas con el área de interés del niño/a. Satisface la curiosidad del niño, le ofrecen retos y aumentan su motivación. (Existen programas de enriquecimiento subvencionados por las Comunidades Autónomas, generalmente los sábados).
- **Diferenciación:** sin modificar el plan de estudios, se hace que las tareas del niño coincidan con sus intereses, habilidades y estilos de aprendizaje. El profesor adapta la profundidad y los objetivos del trabajo que le demanda. (Es necesaria una comunicación fluida con el profesor/a u orientador/a)
- **Estilo de instrucción:** el profesor adapta su estilo y sus estrategias de enseñanza para estimular el aprendizaje dentro y fuera del aula (necesaria una fuerte vinculación con el profesor)

Recursos de adaptación educativa y curricular

ADAPTACIÓN SIGNIFICATIVA

- **Compactación:** establecer unos objetivos individualizados en el plan de estudios, eliminar aquellos contenidos que ya domina y reemplazarlos por actividades de enriquecimiento. (Es necesario demostrar que el niño ya domina aquellos contenidos que pretendemos excluir del plan).
- **Modificación:** se cambia el plan de estudios, ya sea en cuanto a contenidos como a duración. Se pueden ampliar o eliminar materias y se puede adelantar 1 o 2 cursos. (Necesario negociar con profesores, orientación y jefatura de estudios)
- **Instrucción personalizada:** personalización del plan de estudios y de las estrategias del profesor al nivel de logro del niño/a, estilo de aprendizaje, preocupaciones socioemocionales, intereses, habilidades, potencial, creatividad y compromiso con la tarea (difícilmente conseguible en centros públicos).